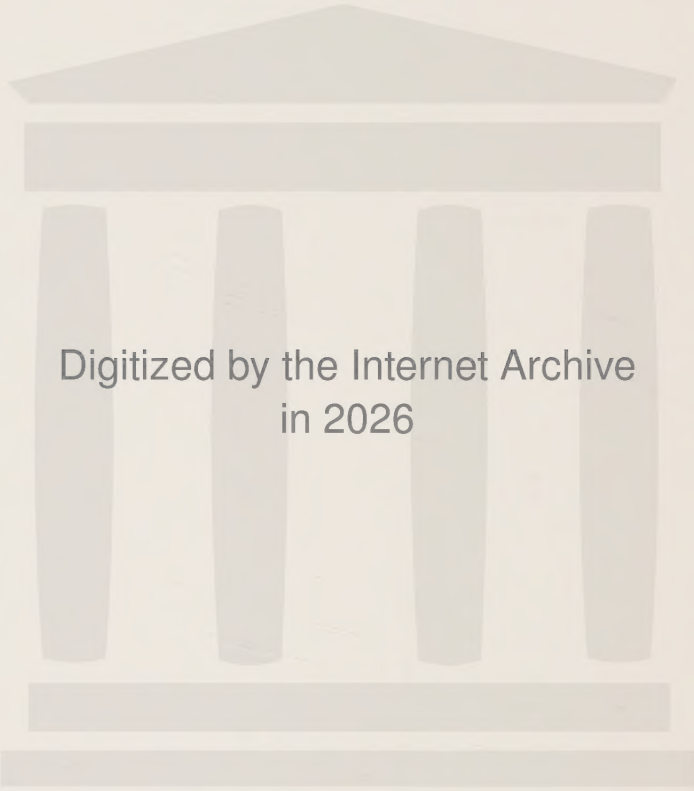


Siv Strömquist

Styckevis och helt

Ord och stil

LIBER



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Språkvårdssamfundet

stiftades 1961 i Uppsala. Dess syfte är att främja svensk språkvård. Med språkvård förstår samfundet varje åtgärd som bidrar till förbättring eller hindrar försämring av språket i dess skilda funktioner. Samfundet skall:

- dryfta frågor som gäller språket som redskap för tänkande och meddelelse, bärare av identitet och uttryck för känsla
- diskutera språkvårdsteori
- främja forskning rörande språk och språkförhållanden i vår tids Sverige samt
- sprida upplysning i språkvårdsfrågor

I sin verksamhet skall samfundet samarbeta med andra språkvårdande organ, med språkstyrande myndigheter och med skolans, massmediernas och näringslivets folk.

Medlem i samfundet blir man genom att sända in medlemsavgiften till Språkvårdssamfundet, Uppsala, postgironummer 578613-2. Årsavgiften är 75 kr. Engångsavgiften 600 kr. Medlemmar får årsskriften (ett nummer i samfundets skriftserie) och kan genom sekreteraren Eva Aniansson (tel 018/12 91 40) köpa samfundets övriga skrifter till nedsatt pris.

Redaktionskommitté: docent Kent Larsson
professor Bengt Nordberg
professor Ulf Teleman
professor Mats Thelander

Bidrag och korrespondens sänds till Kent Larsson, FUMS, Box 1834, 751 48 Uppsala (tel 018/12 91 40).

För uttalanden i skrifter som utges i serien Ord och stil är författarna själva ansvariga.

Siv Strömquist

Styckevis och helt

Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke
i svenska elevuppsatser

Paragraphs – The Whole Story?

The role of paragraphing in the writing process and the use of new
paragraphs in Swedish schoolchildren's essays

Liber

Abstract

Doktorsavhandling vid Uppsala universitet 1987

Strömquist, S. 1987. Styckevis och helt. (Paragraphs – The Whole Story?) *Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 19. Liber*. 230 pp.

Malmö.

ISBN 91-40-60677-5

The prime aim of the research presented here was to examine and describe the paragraph and the functions of paragraphing and to draw conclusions of educational relevance from this description. The paragraphing convention is traced back to the rules of classical rhetoric on the production of texts, and on the basis of text analyses and research findings in the spheres of cognitive psychology, linguistics, narratology, and education, the author argues that the paragraph is primarily a cognitive entity and that the primary function of paragraphing is communicative. From this point of view, the graphic mark of a new paragraph is a means of indicating text structure, a textual punctuation mark.

As a complement to this description of the paragraphing convention a study was made of paragraphing strategies in 216 essays written by pupils in the 13–16 and 16–19 age range. This study had a quantitative component—an examination of the extent to which the young writers paragraphed their essays and calculations of paragraph length—and a qualitative element. The quantitative analysis examined the influence of text length and type of text on whether or not marked paragraphs were used, as well as sex and age differences in their use, and as regards paragraph length the essays were compared with newspaper, textbook, and similar prose. The qualitative analysis explored *how* the children divided their work into paragraphs. On the basis of the two analyses, the author examines paragraphing in developmental terms and argues that paragraphing ability, which is one aspect of overall writing ability, develops both with increasing maturity and in response to patterns discovered in the written language, but that explicit instruction is also needed to achieve optimum development of this particular facet of the ability to write.

Finally the author contends that, as paragraphing is fundamental throughout the creation of a text, it should receive more attention in the teaching of writing than it does at present. A process-oriented approach to writing education is proposed, and the thesis ends with advice on how the paragraphing convention should be presented to novice writers: teachers are recommended to focus on the functions of paragraphing and in the light of these functions formulate individualized advice.

Siv Strömquist, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, Box 513, S-751 20 Uppsala, Sweden.

Liber

205 10 Malmö

Strömquist, Siv

Styckevis och helt

Upplaga 1:1

ISBN 91-40-60677-5

© 1987 Siv Strömquist och Liber

Kristianstads Boktryckeri AB, Kristianstad

Innehåll

ABSTRACT 4

FÖRORD 11

- 1 INLEDNING 13
- 2 STYCKEINDELNINGSKONVENTIONEN 17
 - 2.1 Definitioner 17
 - 2.2 Grafiskt markerad stycke gräns – ett textuellt skiljetecken 19
 - 2.2.1 Olika modeller för den grafiska markeringen av nytt stycke i svenska texter 22
 - 2.3 Styckets uppkomst 23
 - 2.4 Styckeindelning som arv från retoriken? 24
 - 2.4.1 *Inventio* 26
 - 2.4.2 *Dispositio* 27
 - 2.4.3 *Elocutio* med *compositio* 29
 - 2.4.4 *Pronuntiatio* och pauseringskonventionen 30
 - 2.4.5 Skrivandets betydelse för talproduktionen 31
 - 2.4.6 Sammanfattning 32
 - 2.5 Vad säger handböckerna? 34
 - 2.5.1 Från Arvidi till Mjöberg – stycket och styckeindelningen i äldre handböcker 34
 - 2.5.2 Stycket och styckeindelningen i den moderna handbokslitteraturen 38
- 3 SKOLAN, SKRIVUNDERVISNINGEN OCH STYCKEINDELNINGEN 43
 - 3.1 I vilken utsträckning behandlar läroböckerna styckeindelningsproblematiken? 43
 - 3.2 Vad säger läroplanerna? 46
 - 3.2.1 Grundskolan 47
 - 3.2.2 Gymnasieskolan 49
 - 3.2.3 Kommentar: Behöver grundskoleeleverna inte kunskaper på textnivå? 51

- 3.3 Standardprov och centrala prov 52
- 3.3.1 Standardproven i svenska och styckeindelningen 52
- 3.3.2 Det centrala provet i svenska och styckeindelningen 54
- 3.4 Sammanfattning 59

- 4 STYCKET I TEXTPRODUKTIONEN – STYCKET SOM TEXTUELL ENHET 61
- 4.1 Stycket i kognitionspsykologisk forskning 61
- 4.1.1 Skrivprocessen 62
- 4.2 Stycket som tagmem 63
- 4.3 Stycket som semantisk representation 65
- 4.4 Stycket som en del av den globala textstrukturen 69
- 4.5 Stycket som grafiskt markerad textuell enhet – pedagogisk inriktning 70

- 5 STYCKETS FUNKTION OCH STRUKTUR 76
- 5.1 Den kognitiva funktionen – stycket som kognitiv enhet 77
- 5.2 Den kommunikativa funktionen – stycket som kommunikativ enhet 79
- 5.3 Den stilistiska funktionen 80
- 5.3.1 Tempo och emfas 81
- 5.3.2 Stegring och enhet 83
- 5.3.3 Variation 86
- 5.3.4 Stycket som stilmarkör – ett obrukat forskningsfält 88
- 5.4 Den pragmatiska funktionen 89
- 5.4.1 Bruksprosa 91
- 5.4.2 Vetenskaplig text 91
- 5.4.3 Tidningstext – läsighets/läsbarhetsfunktionen 93
- 5.5 Styckets struktur 99
- 5.5.1 Valfrihet vid styckets utformning 99
- 5.5.2 Längd 101
- 5.5.3 Styckeintern uppbyggnad 102
- 5.5.4 Koherens – inom och mellan styckena 104
- 5.6 Sammanfattning – tolkningsfunktionen 106

- 6 FÖREKOMSTEN AV GRAFISKT MARKERADE STYCKEN I ETT ANTAL ELEVUPPSATSER – EN KARTLÄGGNING 110
- 6.1 Material och metod 110
- 6.2 Styckemarkering i berättande och diskursiv framställning 114
- 6.2.1 Styckemarkering i förhållande till uppsatslängd 115
- 6.2.2 Texttypens betydelse för förekomst av styckemarkering 120

- 6.2.3 Elevgrupperingar utifrån förekomsten av styckemarkering i de båda texttyperna 121
- 6.3 Styckemarkering och kön 124
- 6.4 Styckemarkering och årskurs 128
- 6.5 Styckemarkering i relation till resultat på dispositionstest 132
- 6.6 Styckemarkering och betyg 134

- 7 STYCKELÄNGD I ELEVUPPSATSER MED TRE ELLER FLER GRAFISKT MARKERADE STYCKEN 138
 - 7.1 Styckelängd i förhållande till texttyp, kön, årskurs och betyg 142
 - 7.1.1 Styckelängd i förhållande till bruksprosans styckemedelvärden för de olika texttyperna 142
 - 7.1.2 Styckelängd och kön 144
 - 7.1.3 Styckelängd och årskurs 145
 - 7.1.4 Styckelängd och betyg 146

- 8 ANALYS AV STYCKESTRUKTUREN I DE DISKURSI-VA UPPSATSERNA 148
 - 8.1 Kvalitativa aspekter 148
 - 8.1.1 Tankepaus 149
 - 8.1.2 Ojämn grafstyckestruktur 154
 - 8.1.3 Korta stycken 155
 - 8.1.4 Direkta brott mot principen om att stycketecken avgränsar kognitiva enheter 157
 - 8.1.5 Olika typer av grafstyckestruktur i utvecklings- och betygsperspektiv 160
 - 8.1.6 Bristfällig grafstyckeindelning förstärker brister i textstrukturen 168
 - 8.2 Mognad eller mönster? 171
 - 8.2.1 Att erövra skriften – att lära sig dra gränser och placera mellanrummen rätt 171
 - 8.2.2 Styckningsförmåga och läsvanor. Enkätdata 176
 - 8.2.3 Styckningsförmåga och skrivvanor. Enkätdata 179
 - 8.3 Värdet av handledning 183
 - 8.4 Sammanfattning 184

- 9 KAN STRUKTURERINGS- OCH STYCKEINDELNINGS-FÖRMÅGAN UTVECKLAS MED ÄNDAMÅLSENLIG SKRIVUNDERVISNING? 186
 - 9.1 Processorienterad skrivundervisning med rötter i retoriken 187

- 9.2 Didaktiska konsekvenser för undervisningen på textnivå 189
9.3 Explicita regler för stycket och styckeindelningen? 195

SUMMARY 203

NOTER 209

LITTERATUR 211

BILAGOR

Bilaga 1 Text för dispositionstest (DIS 3) 226

Bilaga 2 Skrivprocessens nio steg (undervisningsmaterial) 227

TABELLER

- 1 Styckelängd i fyra vetenskapliga texter. Medelvärde för 10 stycken. Lägsta respektive högsta värde för ord/stycke (O/ST) 92
- 2 Andelen uppsatser som skrivits i 1 (ETT), 2 (TVÅ) eller flera stycken (ÖVRIGA). A- och B-uppsatserna 115
- 3 Medelvärde (MV) och standardavvikelse (SD) för uppsatslängd i grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Medelvärdet uttryckt i ord per uppsats (O/U). A- och B-uppsatserna 119
- 4 De kortaste respektive längsta uppsatserna fördelade på icke-styckare och styckare (EJ STYCKE resp STYCKE). Procentuell fördelning. A- och B-uppsatserna 119
- 5 Indelning av eleverna efter användningen av grafstyckeindelning (absoluta tal och procentuell andel) samt den genomsnittliga uppsatslängden för de 8 elevgrupperna. Medelvärdet uttryckt i ord per uppsats (O/U). A- och B-uppsatserna (för grupperna 1 och 8 även A + B) 121
- 6 Hur pojkar (P) och flickor (F) fördelar sig på de båda extremgrupperna 1 och 8. Antal och procentuell fördelning 125
- 7 Hur pojkar (P) och flickor (F) fördelar sig på de tre grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Procentuell andel. A- och B-uppsatserna 125
- 8 Förhållandet uppsatslängd – grafstyckeförekomst – kön. Absoluta tal. A- och B-uppsatserna 126
- 9 Andelen elever ur respektive årskurs som placerat sig i någon av extremgrupperna 1 eller 8 128

- 10 Den årskursmässiga fördelningen på de tre grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Procentuell andel. A-uppsatserna 129
- 11 Den årskursmässiga fördelningen på de tre grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Procentuell andel. B-uppsatserna 129
- 12 Förhållandet uppsatslängd – grafstyckeförekomst – årskurs. Absoluta tal. A- och B-uppsatserna 130
- 13 Hur de sämsta respektive de bästa på dispositionstestet (DIS 3) förhåller sig till grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Procentuell fördelning. A- och B-uppsatserna 133
- 14 Betyg, enligt femgradig skala, tilldelade enskilda icke grafiskt styc-kemarkerade uppsatser. Redovisning årskursvis. Absoluta tal. A- och B-uppsatserna 134
- 15 Grafstyckeindelning mot betyg enligt niogradig skala. Procentuell fördelning. A-uppsatserna 136
- 16 Grafstyckeindelning mot betyg enligt niogradig skala. Procentuell fördelning. B-uppsatserna 136
- 17 Styckelängd uttryckt i genomsnittligt antal meningar per stycke (M/ST) och genomsnittligt antal ord per stycke (O/ST). Standard-avvikelse (SD) och lägsta respektive högsta medelvärde (MV) för någon enskild uppsats. A- och B-uppsatserna 139
- 18 Styckelängd i förhållande till bruksprosans medelvärden enligt: Kortstycke 0-33,5 ord, Normalstycke 33,5-82,6 ord, Långstycke >82,6 ord. Procentuell andel. A- och B-uppsatserna 143
- 19 Hur pojkar (P) och flickor (F) fördelar sig på de tre stycke-längdsgrupperna (Kortstycke, Normalstycke och Långstycke). Procentuell andel. A- och B-uppsatserna 144
- 20 Den årskursmässiga fördelningen på de tre styckelängdsgrupperna (Kortstycke, Normalstycke och Långstycke). Procentuell andel. A-uppsatserna 145
- 21 Den årskursmässiga fördelningen på de tre styckelängdsgrupperna (Kortstycke, Normalstycke och Långstycke). Procentuell andel. B-uppsatserna 145
- 22 Styckelängd mot betyg enligt niogradig skala. Procentuell fördelning. A-uppsatserna 147
- 23 Styckelängd mot betyg enligt niogradig skala. Procentuell fördelning. B-uppsatserna 147
- 24 Uppsatserna grupperade efter typ av styckestruktur. Absoluta tal. B-uppsatserna 163
- 25 Översikt över styckestrukturgrupperna och deras fördelning på årskurs och betyg. Absoluta tal. B-uppsatserna 165
- 26 Samband mellan hur ofta eleverna läser dagstidningar (enkätfråga 8) och deras styckeindelning av A- och B-uppsatserna 177

- 27 Samband mellan hur länge elever läser dagstidningar (enkätfråga 5) och deras grafstyckeindelning av A- och B-uppsatserna 178
- 28 Samband mellan elevernas dagboksskrivande (enkätfråga 10) och deras styckeindelning av A- och B-uppsatserna 180
- 29 Samband mellan elevernas brevskrivning (enkätfråga 11) och deras styckeindelning av A- och B-uppsatserna 182

FIGURER

- 1 Talets delar och ett exempel på hur en av dessa delar kan tänkas segmenteras 33
- 2 Kåseri av signaturen Fimmer. SvD 11.8 1984 98
- 3 Två texter med identiskt innehåll indelade efter olika styckelängdsstrategier, (a) och (b) 102
- 4 Olika typer av grafstyckestruktur 114
- 5 Förhållandet mellan uppsatslängd och antal stycken i de berättande uppsatserna (A-serien) 117
- 6 Förhållandet mellan uppsatslängd och antal stycken i de diskursiva uppsatserna (B-serien) 118
- 7 Brev från femårig flicka 172–173
- 8 Del av uppsats, skriven av pojke, åk 1² 175

FÖRORD

Under arbetet med denna avhandling som beskriver inte bara styckeindelningens funktioner i den färdiga texten utan också dess roll i textskapandet har jag vid många tillfällen och i många sammanhang tänkt på, talat om och skrivit om skrivprocessen. Emellanåt har jag känt mig som en levande illustration till denna process. Alla faser, från analys av skrivuppgiften via stoffsamling och strukturering till skrivande och slutligen textbearbetning har jag genomgått. Det har varit roligt och lärorikt men på omvittnat sätt också mycket arbetsamt.

Under analysstadiet beslöt jag mig för att min mottagargrupp skulle bestå inte enbart av språkforskare utan också av svensklärare. Min ambition att skriva en språkvetenskaplig avhandling på ett för lekmanen begripligt och lättläst sätt har onekligen komplicerat skrivprocessen, men jag har under hela skrivarbetet stötts i denna strävan av min handledare, Gun Widmark. Med aldrig sviktande entusiasm har hon fört mitt arbete framåt med ömsom uppmuntrande tillrop, ömsom knivskarp, men alltid konstruktiv, kritik. Efter Gun Widmarks pensionering, har Mats Thelander axlat handledarmantern och på ovärderligt sätt stött och uppmuntrat mig i det stundtals ganska mödosamma bearbetnings- och publiceringsstadiet.

Tack Gun och tack Mats! Utan er båda skulle jag fortfarande befinna mig mitt uppe i skrivprocessen.

Många andra har bidragit till att mitt avhandlingsarbete har kunnat bedrivas och slutföras: Kent Larsson har ställt sitt uppsatsmaterial till mitt förfogande, Olle Hammermo har handlett mig i den datamaskinella bearbetningens konst, Martin Naylor har översatt abstract och sammanfattning till engelska, och Karin Forsberg har på sitt som vanligt professionella sätt sammanställt litteraturlistan. Som en ständig inspirationskälla har samtalen och diskussionerna med min kollega och forskarsyster Birgitta Garme fungerat, och inspirerande har det också varit att få arbeta i nära anslutning till FUMS, avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska vid institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

Jag vill efter avslutad skrivprocess också uttrycka min tacksamhet över att avhandlingen beretts plats i Språkvårdssamfundets skriftserie Ord och Stil. Sist men mest vill jag tacka dem som står mig närmast

och för vilka processen kanske varit mödosammast: Stefan, Gabriella, Susanna och Johanna. Ett stort tack till er alla fyra för hjälp med att skriva rent (Susanna), läsa korrektur (Stefan och Gabriella) och röra i grytorna (Johanna), men framför allt: TACK FÖR ATT NI STÅTT UT!

Uppsala i februari 1987

Siv Strömquist

1 Inledning

I found out about language that paragraphs are emotional and sentences are not and I found out something else about it. I found out that this difference was not a contradiction but a combination and that this combination causes one to think endlessly about sentences and paragraphs because the emotional paragraphs are made up of unemotional sentences.

Gertrude Stein

Stycket, eller – med journalistens/sättarens terminologi – utgången, är ytligt sett en relativt okomplicerad företeelse. I dags- och veckopress, i fack- och skönlitteratur möter vi texter indelade i stycken med (oftast) tydlig grafisk markering. På Text-TV:s informativa sidor med nyheter i koncentrat är de enskilda styckena till och med markerade med olika färger. Stycket är en realitet, och de flesta vuxna skribenter förefaller ta för givet att vi har en skriftspråksnorm som påbjuder styckeindelning.

Vid närmare betraktande visar det sig emellertid att stycket är långt ifrån oproblematiskt. De definitioner som våra moderna svenska handböcker tillhandahåller är påfallande vaga. *Illustrerad svensk ordbok* anger under uppslagsordet *stycke* bland många betydelser även innebörden ”särskild del av ngt sammanhängande, avsnitt” men ger bara exemplet ”jag kan ännu långa stycken av boken utantill” (*Ill sv ordbok*, 1964:1540). I *Bonniers svenska ordbok* från 1980 har *stycke* betydsdefinitionen ”en bit (av ngt större)” och sedan följer bland andra exempel även ”andra stycket på sidan 17” (s 331).

Symptomatiskt nog – det anglosachsiska språkområdet värnar om stycket, *the paragraph*, på ett helt annat sätt – definieras stycke, *paragraph*, mycket utförligare i till exempel *the Oxford Dictionary*:

A distinct passage or section of a discourse, chapter, or book, dealing with a particular point of the subject, the words of a distinct speaker, etc., whether consisting of one sentence or of a number of sentences that are more closely connected with each other than with what stands before and after.

(*The Oxford Dict* 1961:453)

Denna definition säger mycket mer än de svenska ordböckernas om stycket och dess funktioner, men även denna är långt ifrån uttömmande. Regler och råd i svenska handböcker och läroböcker i skriftlig

framställning är också – i den mån de över huvud taget förekommer – i allmänhet vaga och knappast heltäckande, något som kanske kan kopplas till språkforskningens, om inte obefintliga så dock minimala intresse för stycket. Till detta kommer styckets varierande uppenbarelseformer. Ett stycke kan faktiskt se ut praktiskt taget hur som helst; det kan sträcka sig över boksidor, men det kan också bestå av ett enda ord.

Stycket, till synes enkelt, är alltså i själva verket något ganska komplicerat, och det kanske inte är så förvånande att våra elever i grundskolan och gymnasieskolan har problem med styckeindelningen. Min erfarenhet är att eleverna i stor utsträckning förefaller sväva i okunskhet om hur viktig en klart och redigt grafiskt markerad struktur är för helhetsintrycket av en skriftlig produkt. Många gånger får man som svensklärare i sin hand uppsatser som är skrivna i ett svep utan grafiskt markerade stycken. Man har en känsla av att författaren inte hämtat andan en enda gång under skrivarbetet och som läsare känner man sig också en smula andfådd innan man nått slutet. Så småningom inser man att det inte rör sig om enstaka olycksfall i arbetet utan om en rätt utbredd tendens i mikrosamhället skolan.

Som lärare på kurser i nusvensk stilistik vid universitetet i Uppsala har jag också funnit att studenter på svensklärlinjen inte alltid har klart för sig vad termen stycke står för. En vanlig missuppfattning är att stycke är lika med en längre enhet i en framställning, dvs ett avsnitt, en episod i en berättelse till exempel – en missuppfattning som kan vara nog så besvärande i samband med textanalys. Förslag från studenternas sida som innebär införandet av ny benämning på textstycket måste, liksom avsaknaden av styckeindelning i vissa elevers uppsatser, ses som ett uttryck för att styckeindelningskonventionen kanske inte är så starkt förankrad i yngre generationers medvetande som en svensklärare vill tro.

Oroande frågor dyker upp. Har skolan missat något väsentligt i elevernas skriftspråkliga utveckling, eller är det så att styckeindelning av skriven text är en språklig finess utan egentlig funktion och som sådan håller på att rationaliseras bort? Med sådana tankar väcktes mitt intresse för stycket och styckeindelningen på allvar.

Min språkkänsla säger mig visserligen att svaret på frågan om styckeindelningen skulle vara utan funktion måste bli ett tveklöst nej, men en viss osäkerhet beträffande svaret på frågan om skolans roll i sammanhanget har bidragit till att det känns angeläget, inte minst med tanke på undervisningen i skriftlig framställning, att stycket och styckeindelningen dras fram ur sin undanskymda tillvaro.

Det övergripande syftet med det arbete som lett fram till denna

avhandling har varit att belysa och om möjligt kartlägga och beskriva stycket, något som knappast låter sig göras om delen – stycket – isoleras från helheten – texten – och den process som leder fram till denna. Styrande frågor har varit:

- Vad är det egentligen som konstituerar ett stycke?
- Av vilken anledning styckeindelar vi – vad är styckets funktion?
- Kan stycket i sina mycket varierande uppenbarelseformer kategoriseras och regelomgärdas till skrivundervisningens fromma?
- Kan styckindelningskonventionen explicit läras ut till mindre erfarna skribenter, och hur sker i så fall detta lämpligast?

I mitt sökande efter svar på dessa frågor har jag utgått dels från generella infallsvinklar i form av forskning med relevans för stycke-problematiken eller i form av texter av olika typ, skönlitterära eller formella, dels från en mer specifik angreppspunkt: ett material bestående av elevuppsatser. Genom att utnyttja forskningsrön från olika områden, bl a retorik, kognitionspsykologi och textlingvistik och genom analyser av olika texttyper, har jag försökt hitta en generell förklaringsmodell för stycket och styckeindelningen. Speciellt intresse har ägnats retoriken vars klassiska textbildningsmodell utgör en naturlig inkörsport för tankar kring textstruktur. Genom kartläggning av ett antal elevers styckeindelningsstrategier, så som dessa manifesterar sig i två olika uppsatstyper – berättande och diskursiv framställning – samt genom en grundligare analys av styckeindelningsstrategierna i de diskursiva uppsatserna, har jag sedan försökt skapa en bas för funderingar kring elevers begrepp om styckeindelningskonventionen och deras förmåga att rätt tillämpa densamma. Jag har frågat mig om elevernas styckeindelningsförmåga utvecklas under årens lopp, dvs om tendensen att inte styckeindela en framställning minskar i högre årskurser, men också om eleverna med stigande ålder rent kvalitativt blir skickligare i att utnyttja styckets möjligheter. Hur långt når den enskilda eleven i sin styckeindelningsförmåga, och kan han eller hon – för en gynnsam utveckling av denna del i skrivförmågan – få hjälp av några konkreta råd?

Avhandlingen består således av två delar. Den första delen, som omfattar kapitlen 1-5, belyser på olika sätt stycket som generell textuell företeelse medan den andra delen, kapitlen 6-9, kartlägger och diskuterar tonåringars styckeindelningsförmåga. I den första delens

andra kapitel ser jag inte bara styckemarkeringskonventionen utan också själva indelningskonventionen i ett historiskt perspektiv, och jag redogör också för hur stycket har behandlats i handboksfloran under årens lopp.

I det tredje kapitlet redogör jag för styckets förekomst och behandling i läroböcker, samt för skolans syn på stycket och styckeindelningen, så som denna syn avspeglas i läroplaner och centralt initierade prov.

Det fjärde kapitlet utgör ett försök att ringa in det svårfångade stycket genom en översikt över relevant forskning på olika områden, och i kapitel 5 är jag så mogen att försöka beskriva stycket och dess funktioner.

Avhandlingens andra del, kapitlen 6-9, som kartlägger och diskuterar tonåringars styckeindelningsförmåga, inleds med ett kapitel i vilket tonvikten lagts på förekomst respektive avsaknad av grafiskt markerad styckeindelning i 216 elevuppsatser, och i kapitel 7 diskuteras elevuppsatsernas styckelängd i förhållande till styckelängden i formell vuxenprosa. I båda kapitlen har de språkligt betingade variablerna satts i relation till utomspråkliga variabler.

I det åttonde kapitlet gör jag så en kvalitativ analys av den i de diskursiva elevuppsatserna befintliga grafiskt markerade styckeindelningen varvid särskild tonvikt läggs på sådant som är av generellt intresse med avseende på skrivträning och skrivförmågans utveckling.

Detta leder fram till kapitel 9 och funderingar kring vilken betydelse en ändamålsenlig skrivundervisning kan tänkas ha för utvecklingen av elevernas skrivförmåga på textnivå.

2 Styckeindelningskonventionen

2.1 Definitioner

Under mitt arbete med den grafiskt markerade styckeindelningen i elevuppsatserna har jag kommit fram till att det är nödvändigt dels att skilja på termerna stycke och styckeindelning, dels att se på de båda företeelserna på två olika nivåer. Detta för att diskussionerna beträffande styckets respektive styckeindelningens funktioner inte skall bli alltför förvirrade.

En första distinktion kan göras mellan dels stycket i konventionell mening, det vill säga det stycke i en text vilket i samband med meningsgräns grafiskt markeras med spatium, indrag eller blankrad, dels stycket som en innehållslig enhet, en komponent i den psykologiska, textskapande processen. Det är alltså här fråga om en yttextlig respektive en underliggande företeelse. Jag har valt att för stycket på båda dessa nivåer använda termen *stycke*, men jag ser som en möjlighet, om tydligheten så kräver, att benämna stycket som semantisk, underliggande representation, *textstycke/textem*. Den senare är en term som förekommer i olika sammanhang och med varierande innebörd, men jag anser det befogat att låta den stå för den textuella byggbit som stycket förefaller utgöra i språkproduktion och perception.

För stycke på yttextnivå behövs emellanåt en helt entydig term, och jag väljer då att tala om *grafstycke*. Inga konceptuella eller kvalitativa konnotationer ligger i detta uttryck. Stycket ifråga kan mycket väl avvika från det som uppfattas som korrekt eller lämpligt enligt gängse indelningsnormer; benämningen avser endast en från texten i sin helhet avskild textbit. I elevuppsatserna förekommer i varierande utsträckning en uppstyckning av textytan vars resultat lämpligast beskrivs som grafstycken.

En speciell form av grafstycke utgör det "öakta stycket" (Westman 1974:30) som innebär styckning inom en grafisk mening. Denna styckning används för typografisk markering av i texten ingående enskilda delar, t ex vid uppräkningspunkter.

Stycket som mer eller mindre påtaglig företeelse i den skrivna texten måste skiljas från företeelsen styckeindelning. Med styckeindelning kan avses dels en aktivitet – skribentens textindelning under textproduktionen – dels resultatet av denna aktivitet, dvs å ena sidan

den styckning av innehållet som språkbrukaren gör på genereringsstadiet, och å andra sidan den indelning av själva textytan som manifesterar sig i den färdiga produkten. Traditionellt används termen styckeindelning såväl för process, det vill säga den aktivitet vars mål är en mer eller mindre medvetet utförd indelning av texten, som för det resultat som möter i produkten, det vill säga indelningen av textytan i mindre enheter, i stycken.

Jag har reserverat den traditionella benämningen *styckeindelning* för processen. När resultatet avses kan – om tydligheten så kräver – den mångtydiga termen ersättas med *styckestruktur*.

Normalt väntar man sig korrespondens mellan den innehållsliga indelning som författaren före nedtecknandet gör på textuell nivå och den uppstyckning av texten som han företar under sitt skrivande. Denna överensstämmelse är inte självklar. På grund av detta krävs en nyansering av termen styckeindelning och jag har då valt att tala om antingen *textstyckeindelning*, som innebär att texten segmenteras men att de enskilda styckena inte nödvändigtvis behöver bli grafiskt markerade, eller om *grafstyckeindelning*, som innebär att texten får en grafiskt markerad styckeindelning. Detta leder till möjligheten att för resultatets del skilja mellan en texts *textstyckestruktur* eller *textematis- ka struktur* och dess *grafstyckestruktur*.

I normalfallet svarar grafstyckestrukturen väl mot textstyckestrukturen, det vill säga grafstycken och textem sammanfaller. Vid analys av elevuppsatser är det en fördel att ha tillgång till båda termerna eftersom sammanfallet mellan grafstycken och textem i dessa texter inte alltid är självskrivet.

Den sällan iakttagna skillnaden mellan process, enhet och resultat kan sammanfattningsvis åskådliggöras enligt en översikt i vilken hän- syn också tas till de båda nivåerna:

	ytnivå	djupnivå	sammanfattande benämning
<i>process</i>	grafstycke- indelning	textstycke- indelning	styckeindelning
<i>enhet</i>	grafstycke	textstycke/ textem	stycke
<i>resultat</i>	grafstycke- struktur	textstycke- struktur/ textemstruktur	styckestruktur

För det tecken som markerar styckegräns, eller nytt stycke/utgång om man så vill, har jag valt att använda beteckningen *styckemarkör* och för bruket av detta tecken, utan avseende på kvaliteten på styckeindelningen, använder jag *styckemarkering*. Termen *styckemarkör* står emellertid enligt min uppfattning för ett vidare begrepp än enbart grafisk markering av styckegräns. Det innefattar den grafiska styckeindelningen, men det kan också syfta på till exempel de markörer som i vissa språk används som styckeinledare eller styckeavslutare – i tal som i skrift. Jag har därför, när tydligheten så kräver, infört termen *stycketecken* för den grafiska markeringen av nytt stycke.

Vad ordet *text* beträffar används det i min framställning inte enbart i sin allmänspråkliga betydelse utan också med en språkvetenskaplig, textlingvistisk innebörd. *Text* står då för en ämnesmässigt och med avseende på kommunikativ funktion både enhetlig och självständig språkprodukt. Detta innebär att en text kan bestå av talat eller skrivet språk, men också att den i princip kan utgöras av allt från ett enda till ett avsevärt antal ord. Textens utformning avgörs av kommunikations-situationen i stort.

2.2 Grafiskt markerad styckegräns – ett textuellt skiljetecken

Skriftspråkskonventionen kräver att texter grafiskt struktureras på olika nivåer. En bok delas in i kapitel; kapitlen i sin tur kan delas in i avdelningar och underavdelningar, och beroende på texttyp förses dessa avdelningar på olika nivåer eventuellt med mellanrubriker av olika rang. Andra texttyper föredrar kanske enbart längre mellanrum mellan de rader som utgör avsnittens avslutning respektive början. I vissa fall nyttjas olika grafiska tecken, till exempel stjärnor, för att markera avgränsning av större textavsnitt.

Dessa textens delar på olika nivåer delas sedan i allmänhet in i mindre textbitar. Skriftspråksnormen tycks rent generellt föreskriva att en text bör delas in i ett varierande antal stycken. Utifrån några visserligen inte fullt ut kodifierade men dock principer, styckar vi vår text i samband med textproduktionen, och det är den minsta textenheten som i dagligt tal går under benämningen *stycke*.

Vid indelningen av en text i stycken har skribenten till sitt förfogande grafiska konventioner, grafiska tecken, som används för att markera styckegräns. Styckemarkeringarna, *stycketecknet*, utgörs visserligen av tomrum, spatium, men dessa tomrum har en konventionell betydelse, markerar ett kommunikativt innehåll, och detta gör att de måste

betraktas som tecken (jfr Eco 1971:13). I N Linders *Regler och råd angående svenska språkets behandling i tal och skrift* från 1882 framgår att den grafiska markeringen av nytt stycke uppfattades som ett skiljetecken och även att detta skiljetecken utgjordes av ett tomrum:

Afdelningar (stycken) i en skrift skiljas genom små tomrum i början af hvarje styckes första rad och ofta, för att utmärka mera betydande afdelningar (strofer o.d.), genom längre afstånd mellan sista raden i ett föregående och den första i ett följande stycke

skriver han under den övergripande rubriken "Om skiljetecknen" (s 41). I Andreas Arvidis *Manuductio Ad Poesin Svecanam. Thet är En kort handledning til thet Swenske Poeterij*, en handledning från 1651, förs styckemarkeringen också till "the Skrifftskilliande Tecknen". Arvidi skriver:

En punct (+) brukar man / när någon Meenig är fulkomligen uthsatt / och ändat+. Och actar man therhoos / at när Meeningen / effter Puncten / är then förra Meeningen aldeles olijk / så at innehållet skilier them ifrån hwar andra / måste man then Meeningen som föllier effter Puncten / begynna medh stoor Bookstaaff / och medh een Ny Radh eller Paragrapho § (s 217)

Jag har inte kunnat hitta belägg för att Arvidis och Linders syn på grafstyckemarkeringen såsom varande ett skiljetecken skulle ha spelat nämnvärd roll under sekternas och decenniernas lopp. Att synsättet lever kvar vittnar emellertid en formulering i *Skrivstrategi*, en modern handbok i skriftlig framställning, om: "Mellanrummet mellan textstyckena fungerar som en sorts paussignaler – i princip på samma sätt som skiljetecknen mellan meningarna" (Liljestrand & Arwidson 1979:68). Och i en av de senast utgivna läroböckerna för gymnasieskolan slås fast att stycket har skiljetecknets funktion (jfr kap 3.1).

Styckemarkeringen kan alltså beskrivas som ett textuellt skiljetecken – ett skiljetecken på textnivå i motsats till våra gängse skiljetecken som alla delar språkflödet på lägre nivåer av språkbeskrivningen. Kommatecknet används på ord- och satsnivå och punkten på meningsnivå. Någonstans i ett mellanläge mellan sats- och meningsnivå befinner sig semikolon, och vandrar mellan alla nivåerna gör väl egentligen både kolon och tankstreck. Om man ser på skiljetecknet ur syntaktiskt perspektiv skulle man alltså kunna säga att stycketecknet, tomrummet som markerar nytt stycke, ligger närmast över punkt i nivåhierarkin.

Skiljetecknen kan emellertid också analyseras semantiskt. Vilket

innehåll signalerar de? En allmän uppfattning är att de signalerar paus. Kommatecknet står för en mycket kort paus medan punkt markerar en längre paus. I detta semantiska system återfinns semikolon mellan komma och punkt precis som i den syntaktiska indelningen, men för kolon och tankstreck gäller att de får andra positioner. Kolon markerar paus, men jag tycker att det är tveksamt om den är identisk med punktens eller om den skall uppfattas som längre. För tankstreckets del gäller väl att detta skiljetecken uttrycker en klart längre paus än vad de övriga skiljetecknen gör.¹ Det är till exempel tankstreckets som utnyttjas när man vill markera en konstpaus. På nästa nivå skulle så styckemarkeringen komma. Med detta synsätt skulle vi få en hierarki där kommatecknet intar den nedersta positionen, följt av semikolon, punkt och kolon, tankstreck och så till sist styckemarkeringen, stycketecknet.

Nu bör man ha klart för sig att paustänkandet kanske inte är helt adekvat – pausen är väl egentligen ett begrepp som hör hemma i den muntliga framställningen. Det som våra skiljetecken signalerar är av språklig natur på ett helt annat plan. Riktigare vore kanske att tala om avgränsningssignaler. Övergången från grammatisk kommatering via pauskommatering till tydlighetskommatering vittnar om detta. Kommatecknet markerar en innehållslig avgränsning som skall klargöra strukturen i texten och förhindra felläsningar och därav följande missförstånd. Punkten markerar att här är det slut på en innehållslig enhet; jag börjar med något nytt. Semikolon å sin sida talar om för läsaren att här skulle skribenten syntaktiskt sett ha avslutat med punkt men semantiskt känns detta fel – alltså har vederbörande valt ett tecken som samtidigt markerar meningsgräns och innehållsligt samband. På samma sätt har förmodligen både kolon och tankstreck sina speciella semantiska betydelser. Att stycketecknet har det, ser jag som självklart. Genom styckemarkeringen avskiljer skribenten innehållsliga delar till läsarens fromma. Läsförståelsen underlättas och samtidigt förefaller kanhända texten mer inbjudande, mer lättläst.

Styckemarkeringarna fungerar också på samma sätt som övriga skiljetecken, dvs de är viktiga komponenter i textbildnings- och omvärldstolkningsprocessen. De bidrar till att föra fram textens, budskapets, avsedda innebörd. Förutom att skiljetecken fungerar som avgränsningssignaler använda för att eliminera riskerna för missförstånd, ersätter de också i talet förekommande para- och extralingvistiska fenomen; dvs talarens/avsändarens varierande röstbehandling, effektfulla pauser, understrykande gester eller mimik kan i någon mån överföras till skriften genom ett skickligt utnyttjande av skiljetecken. Den medvetne skribenten kan på så sätt utnyttja inte bara skiljetecken på sats-

och meningsnivå utan också det textuella skiljetecknet som stilistiskt verkningsmedel.

Den grafiska styckemarkeringen hamnar alltså på samma plats i skiljeteckenshierarkin oavsett om vi anlägger ett syntaktiskt eller ett semantiskt perspektiv, dvs den intar den högsta positionen. Den blir, om man instämmer i att den är ett skiljetecken, ett skiljetecken på textnivå. Min definition blir: Den grafiska styckemarkeringen utgör ett *textuellt skiljetecken* som skiljer textuella storheter – av varierande omfång men med innehållslig enhet – från varandra. Bruket, som faller tillbaka på en skriftspråklig konvention, torde hos den medvetne skribenten dikteras av kommunikativa, textstrategiska, överväganden såväl som estetisk-stilistiska hänsynstaganden (jfr kap 5). Att styckemarkeringen är ett skiljetecken borde explicit konstateras i varje handledning i skriftlig framställning, inte minst för skolelever.

2.2.1 Olika modeller för den grafiska markeringen av nytt stycke i svenska texter

I böcker, tidningar och tidskrifter som ges ut i vårt land kan nytt stycke markeras på i princip två sätt. Markeringen kan ske genom indrag. Vid maskinskrift innebär detta ett antal, vanligtvis två à tre, blanksteg före den första bokstaven i den textrad som inleder ett nytt stycke. Detta var länge den allena rådande modellen. Markeringen kan emellertid numera också göras med hjälp av blankrad, dvs det nya stycket markeras med ett mellanrum större än det mellan två textrader. Enligt SIS (Standardiseringskommissionen i Sverige) innebär vid maskinskrift *en* blankrad *två* radskiftningar (SIS HB 126, 1983:23). I SIS:s rekommendationer för systematisk maskinskrivning anges endast ett tillvägagångssätt för styckemarkering: genom blankrad (SIS 034321:7). Något alternativ anges alltså ej. I kommissionens *Skriva på kontor* uttrycker man sig än mer kategoriskt. "Nytt stycke markeras med blankrad (ej indrag)", heter det där (SIS HB 126, 1983:76). I praktiken skrivs offentliga utredningar och näringslivets PM praktiskt taget undantagslöst med blankrad som styckemarkör. I dags- och vecopress och i skönlitteraturen markeras emellertid nytt stycke i allmänhet fortfarande enligt den traditionella metoden med indrag. Det förefaller som om de båda metoderna har var sin texttypsdomän. För skribenten i allmänhet gäller det att välja strategi utifrån texttyp – och att sedan vara konsekvent genom texten i dess helhet.

Det som framför allt måste undvikas är den hybridform som blir allt vanligare bland annat i mindre seriöst tryck, men även hos ovana skribenter. Blankradssystemets raka vänstermarginal anammats, men

själva blankraden som styckemarkör glöms bort och skribenten/sättaren förlitar sig på att det föregående styckets sista mening skall sluta så långt in på den avslutande raden att ett tomrum uppstår som indikerar nytt stycke på följande rad. Denna modell förekommer inte i SIS:s publikationer och kan heller inte rekommenderas eftersom det avslutande tomrummet ofta glöms bort av mindre rutinerade skribenter eller försvinner vid renskrift/sättning och följden blir en i högsta grad osynlig styckemarkering. Kanske har vi här förklaringen till en del av de icke styckeindelade elevuppsatserna?

Ett intressant fenomen i detta sammanhang är att inte bara texttyp utan även medium tycks ha betydelse för skribentens val av styckeindelningsmarkör. Handskrift förefaller inbjudande till styckemarkering medelst indrag. Personer som till exempel i sina vetenskapliga uppsatser följer SIS:s rekommendationer att markera nytt stycke med blankrad skriver ofta sina handskrivna manus med indragsmarkering.

2.3 Styckets uppkomst

Jag har i detta arbete inte följt styckemarkeringsbruket genom tiderna men ett allmänt intryck är att styckemarkeringen först i modern tid har blivit ett flitigt utnyttjat skiljetecken. Om stycketecknets ursprungliga utformning vågar jag inte uttala mig², men det förefaller som om tomrummet, spatium, som styckemarkör skulle vara en konvention gemensam för den moderna västerländska kulturens språkområden. På engelska betecknas indrag med *indention* – i USA *indentation*. På tyska är *eine Zeile einrücken* den typografiska termen för det man gör för att markera *Absatz* (nytt stycke), och även i ryska texter används indrag som styckemarkör. Indraget förekommer i det mesta av nutida västerländsk skönlitteratur. Hur har då denna grafiska konvention uppkommit?

I *Skrivkonstens historia* berättar Donald Jackson om hur 1200-talets skrivare (skrivkonsten utgjorde vid den tiden ett blomstrande hantverk) vid kopieringen "lämnade lagom plats åt de anfangar (stora begynnelsebokstäver) som inledde varje kapitel, så att hans kollega, illuminatören, senare kunde infoga sina större, dekorativa bokstäver" (Jackson 1981:85). I *You have a Point there* berättar Eric Partridge att denna tradition levde vidare även sedan tryckkonsten ersatt handskrivarna. Tryckarna följde handskrivarnas praxis och lämnade plats för den utsirade anfangen. Detta förfarande skulle enligt Partridge utgöra indragets ursprung (Partridge 1978:165).

Styckemarkeringskonventionen hör förmodligen intimt samman

med själva styckeindelningskonventionen. Vi rör oss åter på två plan – det ena grafiskt och det andra innehållsligt – och de båda planen är ömsesidigt beroende av varandra. Stycket kan inte ses som en isolerad företeelse – det utgör en del av textens makrostruktur. Bakom markörens tillkomst torde ett behov föreligga, ett behov hos skribenten att göra en innehållslig markering. Konceptuellt betingande produktionsenheter skulle överföras till mottagaren/läsaren.

På en avbildning av några sidor ur på 1800-talet färglitografiskt framställda bibeltexter kan man se hur textsidorna har fått markeringar utöver anfangen. Inne i texterna förekommer små dekorationer, vilka utgör gräns mellan olika bibelverser (Jackson 1981:146). Även om dessa dekorationer inte placeras i radens början bör de tillsammans med den utsirade anfangen ganska klart signalera textens struktur.

Den grafiskt markerade indelningen har sitt ursprung i grafiska konventioner men det är tydligt att man under tidernas lopp följt något olika praxis för såväl stycketecknets utformning som dess placering och frekvens.

2.4 Styckeindelning som arv från retoriken?

Styckeindelning som medveten princip kan förmodligen föras tillbaka till antiken men man hamnar då paradoxalt nog i det talade språket, i retoriken. Den klassiska retoriken med dess strikta regelverk för såväl produktion som produkt erbjuder emellertid en modell för textbyggande som är intressant också från skriftspråklig synpunkt. På senare tid har detta uppmärksammats på olika områden; så har den retoriska textbildningsmodellen till exempel i viss utsträckning dragits in i textlingvistiska resonemang (jfr de Beaugrande, van Dijk, Enkvist), och i didaktiska sammanhang har den retoriska traditionen upplevt en renässans på anglo-amerikanskt språkområde även beträffande den skriftliga framställningen (jfr Strömquist 1986).

Även från styckeindelningssynpunkt mer specifikt, är retoriska modeller av intresse. Jag finner det därför naturligt att ge en koncentrerad översikt över retorikens elementa, samtidigt som jag pekar på sådant som kan ha haft betydelse för styckeindelningens framväxt. I min genomgång följer jag Heinrich Lausbergs utförliga *Handbuch der literarischen Rhetorik* (1960).

Den klassiska retoriken, vältalighetens konst, har sitt ursprung i det antika Grekland. Den demokratiska samhällsstrukturen utgjorde en fruktbar grogrund för det offentliga talet som kommunikationsmedel.

För att tillgodose samhällsmedborgarnas behov av handledning i ta-
landets konst inrättades så småningom skolor i retorik.

I den romerska republiken ställde man sig till en början skeptisk och
avvisande till retoriken, men så småningom blomstrade värtaligheten
även där och den kom att få en mycket stark ställning som befästes av
att den blev en av delkomponenterna i det senantika utbildningsväsen-
dets sju *artes liberales*.

Cicero (106-43 f Kr) har som en motpol eller ett komplement till de
”torra och skematiska” (Heikel 1920:7) läroböckerna i retorik förfat-
tat sina klassiska retoriska verk. Hans *De oratore*, I-3, blev och har
förblivit ett talarens rättesnöre, endast att jämföras med Quintilianus’
(35-95 e Kr) *Institutio oratio I-XII*. I dessa tolv böcker har Quintilia-
nus, som tilldelades en offentlig lärostol i retorik av kejsar Vespasia-
nus, dokumenterat retorikens essentia, och det är framför allt på
Quintilianus som Lausberg stöder sig i sin uttömmande framställning
vilken ger en systematisk översikt över den klassiska retorikens grund-
principer. Retorikens historia tecknas av Johannesson 1983:25 f och
Heikel 1920:5 ff. En kort historik finns även i Enkvist 1973b.

Till det grundläggande i retorikens teoretiska överbyggnad hör de
fem delarna, *rhetorices partes*. Kunskap om dessa delar, produktions-
faser, måste varje talare ha. Den första fasen (*inventio*) innebär att
talaren samlar stoff till sitt verk (*opus*) och den andra fasen (*disposi-
tio*) innebär att stoffet ordnas, disponeras. I den tredje fasen (*elocutio*)
får det insamlade och strukturerade stoffet sin språkliga dräkt och
sedan gäller det att lära sig talet utantill (*memoria*) och att fundera
över själva framförandet (*pronuntiatio/actio*).

Lausberg betonar att talaren emellertid har en viktig fas att gå
igenom innan han kan ta itu med *partes*. Denna inledande fas be-
nämns *intellectio* och Lausberg säger att talaren under denna fas måste
ta ställning till den uppgift han åtagit sig eller blivit förelagd; han
måste uppnå ”das Verstehen der vorgegebenen *res*” (1960:146); han
måste fastställa talets genre. Först efter *intellectio* kommer de fem
faserna under vilka talets båda beståndsdelar *res* och *verba*, dvs tanke
och ord, skall sammansmältas till ett slutgiltigt *opus* vars syfte är att
vara övertygande. Genom en adekvat behandling av stoffet och de
språkliga uttrycksmedlen (*res et verba*) når talaren målet för sitt arbe-
te; han åstadkommer något som lämpar sig att på ett passande sätt
framföra i övertygande syfte: *ad persuadendum accomodate dicere*.
Själva övertygandet kan i sin tur delas in. Talaren kan genom sitt val
av framställningssätt övertyga publiken om något genom att föreläsa,
strikt och formellt (*docere*) eller han kan välja att förnöja publiken
(*delectare*). Ett tredje alternativ är att spela på publikens känslor (*mo-*

vere). I arbetet med talet, i de olika produktionsfaserna, får talaren ta ställning till dessa alternativ. I allmänhet finns, utifrån talets olika delar, föreskrifter för vilken typ av strategi som bäst lämpar sig att följa (1960:§ 255-259).

Men låt oss nu titta på *rethorices partes*, en i taget, och se vad som händer under de olika stadierna litet mer i detalj.

2.4.1 *Inventio*

Den första fasen (*inventio*) innebär alltså att talaren skall försöka hitta lämpligt stoff till sitt tal. Han har ett ämne, och nu gäller det att samla adekvat material. Vid stoffsamlingen har talaren att ta hänsyn till talets delar (*partes orationes*). Olika retorer förespråkar litet olika indelningsstrategier, men vanligast är, enligt Lausberg, en uppdelning på fyra eller fem delar:

exordium
narratio
argumentatio
probatio
refutatio
peroratio

Inledningen, *exordium* eller *prooemium*, är naturligtvis en mycket viktig del. Det är här publikens välvilja skall vinnas och dess uppmärksamhet väckas. Det är här talets tema skall anslås. I *narratio* skall fakta läggas fram. Här skall sakförhållandena redas ut; här får vi bakgrunden till den argumentation (*argumentatio*) som sedan följer. *Narratio* avslutas gärna med *propositio* som utgör en sammanfattning av kärninnehållet i *narratio* och som sådan bildar övergång till *argumentatio*. Här kan också förekomma *partitio*, dvs en redogörelse för vad *argumentatio* kommer att omfatta. Quintilianus delar *argumentatio* i *probatio*, när talaren försvarar sin uppfattning, och *refutatio*, när talaren söker vederlägga en annan mening. När det gäller att samla stoff till *argumentatio* har talaren hjälp av den retoriska handbokslitteraturen och dess *loci*. Olika typer av argument har listats och talaren har att avgöra vilken typ av argument som bäst tjänar hans syften i den aktuella situationen. Där finns dels specificerade *loci*: *loci a re*, *loci a persona*, dels allmänna *loci*: *loci communes*. Efter *argumentatio* följer så *peroratio*, talets avslutning som med fördel kan innehålla en, gärna känslösam, rekapitulering av tes och argument (*recapitulatio*)

(1960: § 260-442).

Talskrivaren hade alltså redan under *inventio*-fasen att ta hänsyn till en strikt indelning av det tal som skulle produceras. Inte bara olika typer av stoff, utan också olika sätt att framföra detsamma på enligt *docere*-, *delectare*- eller *movere*-stilen, gällde för de olika delarna. *Exordium*, *narratio*, *argumentatio* och *peroratio* kom på så sätt att utgöra naturligt avgränsade delar i talet.

2.4.2 *Dispositio*

Talets delar, *partes orationes*, kunde sedan i sin tur delas in i avdelningar, något som skedde under den andra fasen (*dispositio*). Här gjordes en uppdelning av helheten i delar. Detta gällde såväl talet i sin helhet som de enskilda delarna. ”Die Grundfunktion der *dispositio* ist die *Aufteilung eines Ganzen* (also der Gesamtrede sowie jedes selbst ganzheitlichen Einzelteiles, *res* wie *verba*), skriver Lausberg (1960: § 443).

För *narratio* gällde oftast en tredelning, *tria loca* (Lausberg 1960: § 338). Även för de övriga delarna var tredelningen vanlig, dvs en indelning i *initium*, *medium* och *finis* (§ 443), men även andra möjligheter fanns. För *argumentatio* gällde att många teoretiker hellre såg denna del av talet som två likvärdiga delar: *probatio* och *refutatio* (§ 430) och även för talets övriga delar var en tudelning en möjlighet. Två omfångsmässigt likvärdiga delar ställdes då mot varandra. För talets samtliga delar gällde dessutom regeln att de kunde delas in i underavdelningar enligt särskilda modeller. Tredelningen kunde utökas genom ytterligare uppdelning av *medium*. Om *medium* delades upp i två avdelningar erhöles en fyrdelad del. Med en indelning av *medium* i tre delar erhöles en del som till sin disposition påminde om dramats indelning i fem akter (§ 443).

Den klassiskt skolade talskrivaren hade således en icke föraktlig del av dispositionen gratis. Genom att det fanns regler för talets uppbyggnad, regler för varje särskild del i vissa fall, var en stor del av dispositionsarbetet gjort när *inventio*-fasen var avklarad. Lausberg uttrycker detta sålunda:

Obwohl die *dispositio* als zweite Bearbeitungsphase hinter der *inventio* aufgezählt wird (s. § 255), handelt es sich bei dem zeitlichen Verhältnis der beiden Arbeitsphasen durchaus nicht um ein klar getrenntes Nacheinander. Vielmehr sind *inventio* und *dispositio* untrennbar ineinander verflochten.

Bereits die auf der *intellectio* basierende Koordinierung des erkannten *status* mit den möglichen *probationes*, die *divisio* (s. § 139), gehört der *dispositio* an und wird dementsprechend auch von Quint. 7,1,4-7,10,4 in diesem Zusammenhang behandelt .

Erst recht ist die *dispositio* innerhalb der *inventio* gegenwärtig, da die *inventio* sich ja bereits von vornherein nach den *partes orationis* (s. § 261) richtet, die ihrerseits ein Phänomen der *dispositio* sind (1960:§ 444).

Gränsen mellan dispositionsfasen och stoffsamlingsfasen är alltså flytande. Men Lausberg betonar att *dispositio* är ett nödvändigt komplement till *inventio*. Stoffet skulle ju ordnas även inom talets olika delar. Man hade att utgå från två ordningsprinciper: *ordo naturalis* och *ordo artificialis*, dvs dels en ordning som så att säga var bestämd av naturen eller genom vana och konvention, dels en ordning som avvek från denna naturliga ordning. Som exempel på *ordo naturalis* kan nämnas en kronologisk disposition (*modus per tempora*) eller en disposition som innebar en stegring av ett eller annat slag (*modus per incrementa*). Till *ordo naturalis* hörde även indelningen av talet (*partes orationes*) i *exordium*, *argumentatio* och *peroratio*. Eftersom *dispositio* var underordnad *utilitas* var avvikelser från *ordo naturalis* betingade av hänsyn till *utilitas*. Så kunde till exempel delar av talet utelämnas för att slutprodukten bättre skulle tjäna syftet att övertyga – på detta sätt åstadkoms en typ av *ordo artificiales*. Ett annat sätt att ansluta sig till den dispositionsprincipen var att kasta om ordningsföljden i en för övrigt kronologisk framställning (1960:§ 443-452).

Till dessa regelmässiga indelningsmöjligheter av talet och talets delar kommer *digressio* – ”Fakultativer Bestandteil aller Teile der Rede” (Lausberg 1960:§ 340). Dessa exkurser kunde vara av olika längd och hade ofta karaktären av beskrivning eller berättelse. I själva talets uppbyggnad ligger dessutom latent indelningsmöjligheter. I bruket av såväl *partitio* som *propositio* eller *recaptulatio* torde möjligheten till ytterligare indelning av talet kunna dölja sig. Även om den klassiske retorn vid utskriften inte grafiskt markerade en sådan indelning så torde den innehållsmässigt ha kunnat påverka senare tiders skribenter, litet mer frikostiga med grafstyckemarkeringarna. Något som mer direkt kan ha haft inflytande på styckeindelningskonventionens framväxt är vanan hos klassiskt skolade vältalare att under *inventio*-fasen skriva upp argumenten efter varandra i tabell. Detta förfaringssätt framgår av de handskrivna koncepten (Kurt Johannesson, muntligt, dec 1984). Det är inte osannolikt att dessa efter varandra uppradade

argument så småningom kom att fungera som stycken. Vi kan i så fall i retoriken se embryot till en grafisk indelning av texten på tre nivåer: talets delar, delarna i delarna och så de radade argumenten.

2.4.3 *Elocutio med compositio*

I den tredje fasen (*elocutio*) ikläds de i *inventio* funna och i *dispositio* ordnade tankarna en passande språklig dräkt. Observeras bör att *dispositio* hör hemma även i denna fas. Det talas i retoriken en hel del om att uttrycka sig på lämpligt sätt; *accomodate* och *aptum* är termer som anknyter till denna aspekt på talandet. På ett ”yttre plan” skulle talet anpassas inte bara till publiken och tid och plats för talets framförande utan också till talaren själv. På ett ”inre plan” skulle alla de i *opus* ingående delarna fogas samman till ett harmoniskt helt. Och det är här *dispositio* kommer in även i *elocutio*-fasen. Det gällde att sätta samman orden på ett adekvat sätt.

Elocutio sönderfaller på så sätt i två olika delar, dels den del som ägnar sig åt den språkliga utsmyckningen (*ornatus*) i form av troper och figurer – den del som för det stora flertalet är synonym med retorik – dels den del som ger regler för den syntaktiska konstruktionen och som inventerar och reglerar prosans rytmiska möjligheter, *compositio* eller *structura*, enligt Lausberg prosans motsvarighet till poesins byggnadskonst. I denna del läggs tonvikten på den syntaktiska meningsbyggnaden och då framför allt på den syntaktisk-idiomatiska korrektheten, men även språkets skönhet betonas. Det talas om meningarna i sin helhet men också om ordföljden i meningarna (Lausberg 1960:§ 911-1054).

I samband med ordföljden behandlas något som går utöver den syntaktiska korrektheten, nämligen *numerus*, det vill säga rytmen i prosaframställningar. Talaren bör i sin framställning eftersträva en harmoni som är ett resultat av speciella arrangemang av orden. Denna rytm är mest reglerad i meningsslut, *clausulae*, något i meningarnas början, *initia*, och minst i mitten, *media*. Variation rekommenderas. Det är inte tillrådligt att alltid följa samma mönster, men det är viktigt att besinna att det är i meningens slut man bör bemöda sig om rytmen: Lausberg förklarar detta sålunda: ”Das Ende des Satzes ist die rhythmus-auffälligste Stelle, weil auf das Ende des Satzes vor Beginn des neuen Satzes eine Pause folgt, die den Ausklang des Satzes im akustischen Gedächtnis des Hörers nachklingen lässt” (§ 985).

Ett tal skulle vara uppbyggt dels av *oratio perpetua*, det vill säga en relativt enkel parataktiskt konstruerad prosa, dels av konstfullt hopflätade perioder – ”die vollbekommenste Vereinigung mehrerer Ge-

danken in einem Satz" (Lausberg 1960:§ 923). En balans mellan enkelheten i den parataktiska stilen och det komplicerade i periodstilen skulle vara talarens mål. Och vad *numerus*, rytmen, beträffar så var det framför allt i periodernas slutfall, *clausulae*, som en lämplig rytm skulle eftersträvas.³

Jag nämner dessa *clausulae* därför att jag tror att det vore fullt möjligt att göra en jämförande analys mellan slutfallet i perioder och slutfallet i textstycken. Även om man inte får räkna med att reglerna sammanfaller, torde en driven skribent med litterära ambitioner låta rytmiska hänsyn spela en roll vid styckets avslutande. Jag anser det också sannolikt att periodernas slutfall implicit har betytt mycket för styckeindelningskonventionens framväxt. Genom det rytmiskt markerade slutet får perioden här en avrundning som övriga meningar, *oratio perpetua* (det framgår redan av benämningen) inte har.

Lausberg skriver inget speciellt om avslutandet vare sig av talets enskilda delar eller av de olika avdelningarna i varje del, men det är högst troligt att de avslutades med perioder. Det fanns nämligen en dispositionsregel, *modus per incrementa*, som förespråkade en stegring i framställningen. Denna regel "bezieht sich auf die steigernde Abfolge der Glieder eines Ganzen. Die steigernde Abfolge ist durch die *Schlussstellung des stärksten Gliedes charakterisiert*" (Lausberg 1960:§ 451). Dispositionsstrategin kunde gälla såväl talet i sin helhet som enskilda delar ända ned till meningsnivå. Detta gör troligt att åtminstone talets delar, *partes oratoria*, avslutades med perioder och följaktligen med slutfall, *clausulae*.

Stöd för hypotesen att slutfallet kan förknippas med styckeindelningen, ger Alexander Bain, skotsk retoriker och filosof, när han i sin 1866 först utgivna *Rhetoric and Composition* skriver: "The closing syllables of a sentence should allow the voice to fall by degrees" och sedan fortsätter: "The present rule applies with greatest force to the close of a paragraph" (s 84).

2.4.4 Pronuntiatio och pauseringskonventionen

Styckeindelningskonventionen framträder alltså i retorikens *inventio*, *dispositio* och *elocutio*. Det förefaller emellertid också troligt att den strängt reglerade textindelningen förstärktes vid själva framförandet, *pronuntiatio/actio*. Av handböckerna i retorik framgår nämligen att hänsyn då skulle tas till talets disposition. Genom pauser och emfas markerades de olika avdelningarna (jfr Lausberg 1960:§ 1083-1091). Pauseringsteknik och utnyttjandet av para- och extralingvistiska ut-

trycksmedel kan alltså ha haft betydelse för hur textstrukturen slutgiltigt kom att uppfattas.

Denna tradition omhuldas på svensk botten både av C J Lénström, som säger att pauser "utvisa de olika satserna och afdelningarna" (1847: XLIV), och av Odal Ottelin som påpekar att framförandet skall "understödja dispositionen" (1913:17-18). Delarna i ett föredrag får inte vara för många och för korta, men inte heller för få och för långa och när Ottelin rekommenderar pauser stöder han sig på Ciceros uttalande att "pauserna lämna åhörarna tillfälle till eftertanke" (ib). Även Hans Larsson betonar i *Poesins logik* pausernas betydelse: "En god talare förstår att med en paus sätta ett skiljetecken, så att man liksom känner sig befriad från det föregående och med fri uppmärksamhet vänder sig till det som kommer" (Larsson 1960:91).

Pauserna i texten är en del av talets rytm. "Rytmen sorterar föreställningarna. Den tar några steg och markerar, att där är en gräns och att det och det nu ligger undanstökat där eller där", säger Hans Larsson, och han säger också att övergångar markeras i framställningen genom rytmen – "som ju icke blott är hastighetsrytm utan ock intensitetsrytm" (ib). Frånvaron av rytm ger ett oskönt intryck, men framför allt blir framställningen oklar om rytmen saknas. "Föredragets logiska disposition är nämligen till en stor del upptagen i rytmen" (ib). Dessa tankar gäller inte bara det memorerade och muntligt framförda talet utan även den nedskrivna texten som utgångspunkt för memorerandet. Det är inte omöjligt att denna rytm, liksom den tidigare behandlade, inom meningen förekommande, kan ha haft betydelse för styckeindelningsskonventionens framväxt.

2.4.5 Skrivandets betydelse för talproduktionen

Tredje kapitlet i *Handbuch der literarischen Rhetorik* (1960) ägnar Lausberg åt den träning som den blivande vältalaren borde ägna sig åt (*exercitatio*). Genom *scribendo*, *legendo* och *dicendo*, dvs genom att skriva, läsa och framföra tal, kunde talaren utveckla sin förmåga inom talekonstens fem delar och följaktligen bli en god talare.

Det viktigaste momentet i den blivande retorikens systematiska färdighetsträning synes skrivandet ha utgjort. Lausberg, som i detta kapitel praktiskt taget uteslutande stödjer sig på Quintilianus, trycker mycket starkt på skrivandets betydelse för en gynnsam talarutveckling.

För *inventio*-fasen krävs ett uppövat omdöme om vad som är användbart i den aktuella situationen (*iudicium*) och för *inventio*- och *dispositio*-faserna krävs i första hand insikter i de regler som gäller för talets delar. Allt detta tränades genom övningskrivande men framför

allt var det formuleringskonsten som skulle tränas. Lausberg säger att "der schriftlichen Formulierung wird Beachtsamkeit empfohlen" (1960:§ 1093). Han betonar också att den producerade texten i allmänhet var i behov av förbättringar, att den borde bearbetas: "Das einmal schriftliche Formulierte bedarf noch der *emendatio*" (1960:-§1093).

Att skrivandet ansågs betydelsefullt för ett bra resultat i talarstolen i största allmänhet bekräftas hos Quintilianus, som i sin tur stödjer sig på Cicero. Quintilianus säger att av alla yttre hjälpmedel som en talare har till sitt förfogande, är pennan det viktigaste. Bruket av pennan medför visserligen mest arbete (*labores*) men också den största vinsten (*utilitas*) (Quintilianus X, 3, 1). Han säger att Cicero beskrev pennan som vältalighetens bäste alstrare och lärare, och han hävdar att vältalaren bör skriva så mycket som möjligt och med yttersta noggrannhet. På ett ställe säger Quintilianus till och med att det är i skrivandet som retoriken har sina rötter, sin grund, sina möjligheter – "Illic radices, illic fundamenta sunt, illic opec velut" (Quintilianus X, 3, 3).

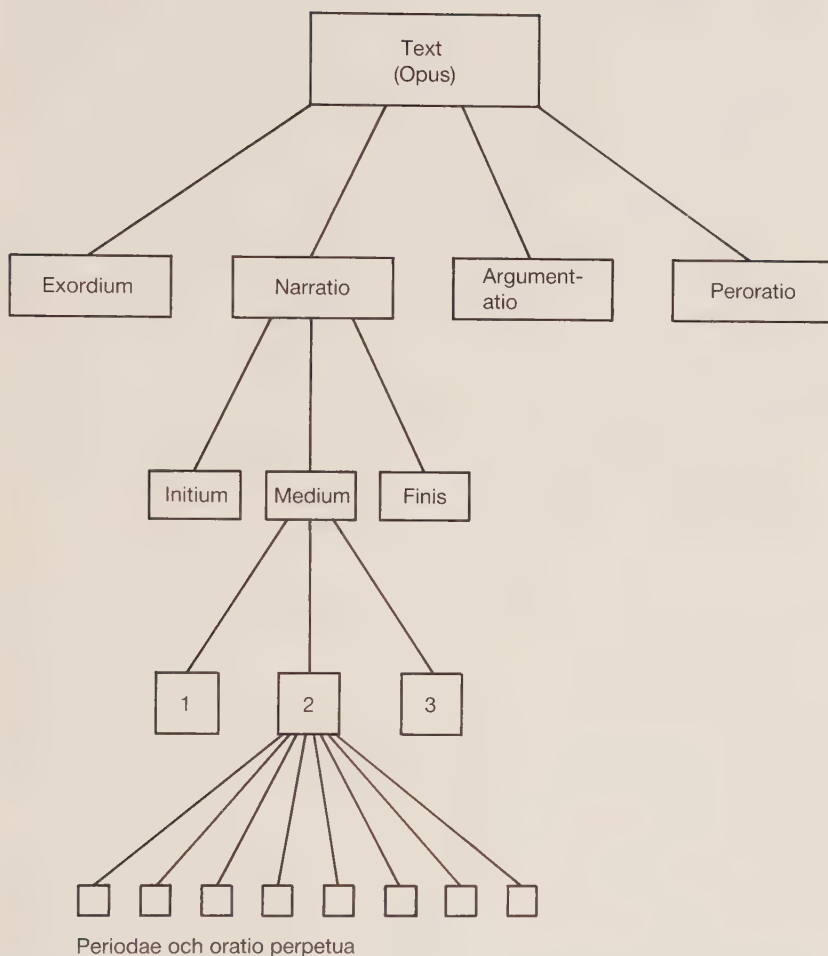
2.4.6 Sammanfattning

Quintilianus' uttalanden tyder på ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan retorik och skriftlig framställning, och de förstärker känslan av att konventionen att dela in skrivna texter i stycken, grafstycken, kan ha sitt ursprung i den retoriska traditionens utförliga regelverk för textproduktion. I figur 1 illustreras grafiskt ett hypotetiskt indelningsmönster utifrån dessa teorier. Den indelning som de textförankrade faktorerna gett upphov till torde sedan ha förstärkts vid det muntliga framförandet genom till exempel pauseringskonventioner och emfas.

Det är emellertid inte bara genom de klart uttalade reglerna för arrangemang och framförande av talets olika delar och delarna i delarna – det underliggande kompositionella mönstret – utan också implicit, genom reglerna för periodernas slutfall, som retoriken enligt min mening har kommit att ange färdriktningen för den skriftspråkstradition som yttrar sig i en grafiskt markerad styckning på olika nivåer av den skrivna texten.

Vid nedskriften av talet som sådant krävdes ursprungligen inga markeringar, vare sig för meningsgränser eller nya stycken eftersom talar/textproducenten själv skulle framföra sin text, och antika texter saknar oftast sådana markeringar (Kurt Johannesson, muntlig information). Så småningom uppstod emellertid ett behov av markeringar på olika nivåer – texterna skulle läsas av andra.

Skrift som medium för kommunikation mellan sändare och motta-



Figur 1. Talets delar och ett exempel på hur en av dessa kan tänkas segmenteras.

gare måste uppfylla andra krav än skrift som i första hand tjänar enbart som tankestimulans och/eller minnesanteckningar för textproducenten själv. Grafiska markeringar för innehållsliga delar på olika nivåer i texten utgör viktiga komplement till den verbala framställningen och vägleder läsaren/mottagaren i läsprocessen.

2.5 Vad säger handböckerna?

Jag har tidigare nämnt att vi tar för givet att en text skall delas in i mindre enheter. Detta är skriftspråklig praxis. När det gäller det formella skriftspråket, den offentliga sfärens språk, tycker man att vi borde ha normer att följa för textindelningen, något som onekligen skulle underlätta för den som skall handleda elever i skriftlig framställning. Vid en närmare granskning av tillgänglig handbokslitteratur visar det sig emellertid att de regler som en eventuell styckeindelningsnorm stöder sig på är så disparata och ogenomtänkta att de i praktiken förmodligen endast gör en osäker skribent ännu osäkrare. Jag skall för att stödja detta mitt något kategoriska uttalande ge en översikt över hur stycket behandlas inte bara i den moderna handbokslitteraturen utan också i äldre språkvetenskaplig litteratur, i grammatikor, handböcker i stilistik och språkriktighet och andra böcker med inriktning på det skrivna språket. Stycket är onekligen en försummad företeelse i dessa sammanhang, men då och då dyker det upp under årtiondenas och århundradenas lopp.

2.5.1 Från Arvidi till Mjöberg – stycket och styckeindelningen i äldre handböcker

I *Manuductio Ad Poesin Suecanam* (1651) ger Andreas Arvidi stycket ett jämförelsevis stort utrymme. Arvidi tar upp styckemarkeringen som ett ”Skrifftskilliande” tecken och uttrycker mycket klart att det är innehållsliga kriterier som avgör när nytt stycke skall markeras (s 217; jfr också avsnitt 2.2 i denna bok).

Vid min genomgång av den äldre litteraturen har jag inte påträffat stycket omnämnt någonstans förrän drygt 200 år senare. Nils Tiällmans *Grammatica Suecana Äller En Svensk Språk- och Skrif-Konst* (1696) tar inte upp styckeindelningen, och det gör inte heller Sven Hof i *Swänska språkets rätta skriftsätt* (1753). Hof delar själv in det han skriver i paragrafer, men han tar inte upp vare sig skiljetecken i allmänhet eller stycket i synnerhet. Abraham Sahlstedts *Swensk Grammatika* (1769) behandlar skiljetecknen som ”skola tjena at göra vårt tal redigt och lätt at förstå” (1753:101), men stycke och styckeindelning omnämns inte i detta verk och inte heller i A af Botins *Svenska språket i tal och skrift* (1792). I A Fryxells *Svensk språklära till skolornas tjänst* (1824) och i L M Enbergs *Svensk språklära* (1836) finns en hel del att hämta om skiljetecken och skiljetecknens bruk, men författarna lämnar inte meningsnivån. Inte heller i T R Sallanders *Svensk Interpunktionslära* (1839) tas styckemarkering explicit upp, men indi-

rekt påminns läsaren om styckets existens genom författarens påpekande att med "Stor Bokstaf börjas första ordet i en mening antingen denna börjar ett stycke, eller inuti stycket följer efter punkt, frågetecken eller utropstecken" (s 57).

Det är först 1870 i *Handbok i svensk stilistik för högre elementarläroverk* av G Sjöberg och G Klingberg som stycket och styckeindelningen får en utförligare behandling. Författarna anslutar sig till den retoriska traditionen och använder sig i sina regler och råd för skrivandet i allmänhet och uppsatsskrivandet i synnerhet av den klassiska retorikens terminologi. De påpekar att en uppsats bör sönderfalla i tre huvuddelar motsvarande *exordium* (inledning), *tractatio* (avhandling) och *conclusio* (avslutning). De olika delarna behandlas ingående inte minst ur dispositionssynpunkt och det förefaller som om författarna anser att varje punkt i dispositionen bör motsvaras av ett stycke, även om inget explicit sägs om detta. Däremot betonas uttryckligen att "indelningslemmarne måste utesluta hvarandra" (s 52), dvs de olika "styckena" får inte innehållsmässigt flyta in i varandra.

Med undantag av Carl Landtmansons *Bidrag till läran om Den svenska prosastilen* (1872) som ser perioden som den största enheten i prosan och som inte beaktar styckemarkering eller styckeindelning utöver synpunkten att den skriftliga framställningen "skall vara *sammanhängande* så att de särskilda delarne af densamma stå i ett förhållande till hvarandra, som noggrannt motsvara tankedelarnas inbördes sammanhang" (s 5), så utkommer sedan vid 1800-talets slut och under det tidiga 1900-talet en hel rad böcker som uppmärksammar stycket, och då framför allt dess skiljeteckensfunktion.

I *Svenska språkets ljudlära och beteckningslära* (Lyttkens och Wulff, 1885) heter det att

Efter varje menings slut användes vanligen ett något större mellanrum mellan orden inom meningen, och vid ny afdelning af framställningen låter man ofta en ny rad börja, hvilken då alltid är något inskjuten (s 41)

och i *Regler och råd angående svenska språkets behandling i tal och skrift* (1882) skriver N Linder att avdelningarna i en skriven text skall skiljas åt genom tomrum i början av varje styckes rad (citerat i avsnitt 2.2). Detta tas upp under den övergripande rubriken "Om skiljetecknen", och även Adolf Noreen behandlar styckemarkeringen i samband med skiljetecknen, även om han inte klassificerar den som ett skiljetecken. Han säger i första delen av *Vårt språk* (1903) att till "begreppsskriften eller ideografin" räknas skiljetecken och "de större

eller mindre tomrummen mellan ord, stycken, kapitel o.d.” (s 16).

När Natanael Beckman i sin *Svensk språklära* (1904) berör styckeindelningen är det den grafiska aspekten på styckemarkeringen som fokuseras också där. Beckman skriver:

Större vilopunkter i framställningen pläga som bekant utmärkas genom ny rad. Det händer ofta, att nybörjare vilja vårdlösa denna sida av utarbetningen.

Saknaden av sådana vilopunkter gör dock alltid läsningen tröttande. Ibland kan den framkalla omening, ofta av ganska löjlig art (s 301)

Det är intressant att se hur vi här helt oväntat, med tanke på styckets undanskymda tillvaro, får en relativt stark normativ utsaga om styckemarkeringen. Beckman betonar att om man övergår till att skriva om något nytt, eller på annat sätt ändrar textens förutsättningar, till exempel genom att byta perspektiv på det beskrivna skeendet, så bör man tala om detta för läsaren ”åtminstone genom att börja ett stycke in på raden” (s 302).

Även Gustaf Cederschiöld uppmärksammar styckets skiljeteckensfunktion och poängterar dess betydelse för läsbarheten. I *Om svenskan som skriftspråk* (1902) heter det:

Hvilket besvär skulle vi ej hafva af att läsa en skrifven och tryckt sida, där det ej fanns ett enda skiljetecken, inga stora bokstäver för att angifva meningarnas början, ingen indelning i stycken! (s 80)

Som synes ges här inte några direktiv för *hur* styckemarkeringen skall utformas, bara *att* en sådan förutsätts förekomma. Något längre fram i samma bok tas den innehållsliga aspekten upp men inte heller här får vi veta hur ”nytt stycke” markeras. Konventionen förutsätts tydligen vara känd:

Vi böra nu ytterligare påminna oss, att skriften på ett förträffligt sätt försinnligar inträdandet af något nytt i innehållet, genom att låta detta nya bilda nytt stycke, och genom att – om större skillnad behöfver markeras – åtskilja styckena medelst tvärstreck eller stjärnor, börja en nya sida, tillsätta kapitelnummer o.s.v. (s 86)

I *Skriftsvenska och talsvenska* (1919) talar Cederschiöld om styckeindelning i än mer svepande ordalag som till exempel ”inträdandet av nytt innehåll utmärkes i tal genom paus, i skrift genom större eller

mindre mellanrum, övergång till ny sida o.s.v.” (s 23) och i *Svensk stilistik* (1920) tar han över huvud taget inte upp styckeindelingsproblematiken ur denna synvinkel. Där betonas i stället vikten av ”de yttre, språkliga förbindelsemedlen, övergångar, bindeord o.d.” (s 89) med syfte på stycken.

Inte heller de i kronologisk ordning närmast följande båda handböckerna i stilistik tar upp styckeindelningen. Varken C A Ljunggren eller August Isacsson nämner stycket i *Stilarter och språkriktighetsregler* (1917) respektive *Stilistik för skolbruk* (1925). Detta är så mycket mer anmärkningsvärt som båda böckerna vänder sig till yngre och oerfarna skribenter. Böckerna är avsedda för skolbruk. Vilhelm Cederschiöld däremot har en hel del att anföra om stycken i sin lärobok i uppsatsskrivning, *Konsten att skriva svenska* (1930). Han betonar att ”de olika styckena måste vara fullt självständiga. De måste utesluta varandra, d.v.s. de få ej ha delvis samma innehåll” (s 120). Vi känner här igen tankegångar från Sjöberg och Klingberg (1870). Att vi fortfarande har att göra med ”delar” av framställningen, dvs dispositionsstycken, framgår av formuleringarna. Det är alltså fortfarande fråga om relativt långa textstycken, något som är viktigt att hålla i minnet när man funderar över kravet på att styckena skall ”utesluta varandra”.

I sin mer stilistiskt orienterade *God och dålig svenska* (1927) tar Vilhelm Cederschiöld inte alls upp styckeproblematiken. Det gör inte heller Ivar A Heikel i *Stilistik eller handledning i skriftlig framställning* (1931) och inte heller i Erik Wellanders *Riktig svenska* (1939) behandlas styckeindelningen. År 1945 kom två böcker som kunde förväntas ta upp stycket och styckeindelningen, nämligen Johan Palmér's *Språkutveckling och språkvård*, en handbok i normativ stilistik, och Karl Larms *Svenska språket i skrift*, en lärobok i uppsatsskrivning, men ingendera behandlar stycke och styckeindelning. Det blir Josua Mjöberg som i sin *Uppsatsens plan* (1948) har litet mer än sina föregångare att säga om stycket. På tal om planläggningen av uppsatser skriver Mjöberg:

Den uppgjorda planen skall avspeglas i framställningens fördelning på *stycken*. Varje ny avdelning skall börja på ny rad. Det underlättar överblicken och ger vilopausar för tanken. En stor förtjänst är det, om de nya avdelningarna var i sin tur förberedes genom *övergångar* till det nya. Goda och naturliga övergångar vittnar om säkerhet i planens anordning och skicklighet i tankarnas sammanknytning (s 19)

Mjöberg framför synpunkter inte bara på vad som konstituerar stycket och hur detta bör markeras, utan också på bindningen mellan de olika textstyckena. När detta skrevs hade nästan 300 år förflutit sedan Arvidi nedtecknade sin syn på stycket. Styckets förekomst i handbokslitteraturen är som framgått mycket sporadisk under dessa århundraden, och emellanåt nämns det endast en passant. Att stycket över huvud taget kunnat överleva tyder på att dess funktion trots allt har en fast förankring i vårt skriftspråk. Stycket förefaller leva vidare i vår skriftspråkstradition – åtminstone tidvis – genom någon slags osmotisk överföring.

2.5.2 *Stycket och styckeindelningen i den moderna handbokslitteraturen*

Min genomgång av den moderna handbokslitteraturen skiljer sig från genomgången av den äldre såtillvida att jag här valt att lämna den för skolbruk avsedda litteraturen, dvs läroböcker, åt sidan för att ta upp den i ett särskilt sammanhang. Vi har under de senaste decennierna upplevt en läromedelsboom som naturligtvis saknar motstycke i äldre tider och det stora antalet i dag existerande och använda läroböcker enbart i modersmålet är mycket stort. Jag har i detta kapitel därför koncentrerat mig enbart på den litteratur som tydligt anger att dess målgrupp är en annan än ungdomsskolans elever.

Stycket har som vi sett fört en undanskymd tillvaro och under årens lopp endast då och då dykt upp i handböcker i stilistik och skriftlig framställning. För dagens handböcker gäller att stycket fortfarande lyser med sin frånvaro i läroböcker i stilistik, t ex U Telemans och A-M Wieselgrens *ABC i stilistik* (1970) eller P Cassirers handböcker i stilistik (1979 och 1986). Inte heller N Svanberg behandlar stycket och styckeindelning i sin *Svensk stilistik* (1966). Det är till handböcker i skriftlig framställning man måste gå om man vill läsa om stycket och styckeindelning, men inte heller där hittar man alltid det man söker. Så saknas till exempel styckeindelningsaspekten i Å Åkermalms *Modern svenska* (1966) såväl som i L Alfvegrens *Skriv så här* (1973), N Fricks *Begriplig svenska* (1965), M Westmans *Att skriva bättre offentlig svenska* (1980) och T Gustafssons *Mer än ord. Hjälp till dig som skriver kanslisvenska* (1984). Inte heller i Utbildningsradions och Brevskolans *Att skriva* (1984, Sjödin och Österling) tas stycket och styckeindelningen upp.

Bland de böcker som över huvud taget berör stycket och styckeindelning intar de som koncentrerar sig på den rent tekniska aspekten, dvs den grafiska markeringen av nytt stycke, en särställning. Dit hör i

första hand Standardiseringskommissionens rekommendationer för systematisk maskinskrivning (SIS 034321/75) samt dess *Skriva på kontor* (SIS HB 126/83). Jämför avsnitt 3.2.1 för citat, där det framgår att Standardiseringskommissionen prioriterar blankrad som styckemarkör. Samma prioritering görs i Länsstyrelsernas organisationsnämnds *Språk- och skrivregler* (1979), i B Ekbergs och I Kothes *Skrivhandboken* (1981) och i B Nykvists och E Trobäcks *Hur ska jag skriva?* (1984). Dessa handböcker utgår från Standardiseringskommissionens rekommendationer, och i praktiken innebär detta att vi inte har någonting i tryck av normerande slag om den styckemarkör som jag kallar den konventionella, dvs indrag.

Övriga handböcker i språkriktighet och skriftlig framställning som tar upp stycket och styckeindelning undviker nämligen, med ett undantag – Frick 1965 – den tekniska aspekten och koncentrerar sig på styckets funktion och uppbyggnad. Tyvärr betonar olika handböcker olika aspekter även beträffande funktionen och styckekonstruktionen, och det är detta som ger upphov till den förvirring som jag inledningsvis i detta avsnitt talade om. Sammanfattningsvis kan sägas att följande aspekter behandlas, dock endast undantagsvis i en och samma bok: *längd, läslighet/läsbarhet, skiljetecken/pausmarkör, innehållslig enhet, uppbyggnad kring ledmening, textbindning*.

Faktorena längd och läsbarhet är ofta kopplade till varandra. I *Språkballongen* (1984) tar Åsa Sahlquist upp styckeindelningen i samband med resonemang kring textens typografi. Det är viktigt att en text *ser* lättläst och kort ut, enligt Sahlquist, och ett sätt att åstadkomma detta är att "göra täta utgångar" (s 187). Samma uppmaning ger Sigge Ågren i *För läsarnas skull* (1981): "Var frikostig med styckena, med utgångarna" (s 13). Båda betonar emellertid ytterligare aspekter på styckeindelningen, nämligen att skribenten bör "låta varje textbit vara en avslutad tanke" (Sahlquist ib) och att de olika tankeleden bör knytas sammans (Ågren ib).

I *Skriva. Våga, vilja, kunna* (1980) av S O Stalfelt poängteras också den typografiska aspekten, läsligheten: "Ett avbrott i form av ett nytt stycke känns skönt. Texten i sin helhet blir också lättare att överblicka, om den är uppdelad. /.../ Ett nytt stycke ger luft och ljus åt texten", heter det bland annat där (s 78). Författaren rekommenderar emellertid inte enbart styckning i största allmänhet utan varnar också för ett alltför flitigt styckande. Texter kan bli "sönderhackade av för många småstycken" (ib).

Styckelängd och läslighet/läsbarhet intresserar också U-L Andersson – han vågar sig i sin handledning för "fackskribenter och andra informatörer", *Konsten att kommunicera*, till och med på att ange

riktlinjer för lämplig styckelängd. ”Ju svårare innehåll i texten, dess kortare bör man göra textstyckena”, slår han fast och anger sedan en lämplig genomsnittslängd för stycken i texter av olika svårighetsgrad. Ett kort stycke bör bestå av 1-3 meningar, medan ett normallångt stycke bör omfatta 3-6 meningar och ett långt stycke bör innehålla mer än 6 meningar. En genomsnittlig mening förutsätts omfatta ca 20 ord (s 63). Rekommendationen förefaller vansklig, men den starkt normerande tonen mildras av en inledande passus:

Textstycket är textens minsta funktionella enhet. Det kan ibland utgöras av en enda mening, någon gång kan det täcka en halv boksida. Men det är funktionen som bestämmer längden – textstycket bör innehålla en enda tankegång eller en klart avskiljbar del av en tankegång. (s 62)

Innehållsaspekten tas upp – ”en enda tankegång eller en klart avskiljbar del av en tankegång” – och även ledmeningsproblematiken berörs. ”Textstycket bör innehålla en ledmening som fångar upp huvudtanken i stycket”, skriver författaren och fortsätter: ”Ledmeningen placeras med fördel först i stycket” (s 63). Resten av stycket förutsätts komplettera eller modifiera ledmeningen.

Om ledmeningens roll i styckets uppbyggnad skriver också Stig Nilsson i *Begriplig svenska* (1983). ”I normal sakframställning bärs stycket upp av en kärnmening eller nyckelmening”, heter det där. ”Denna utvecklas i resten av stycket, ofta lämpligen genom exemplifieringar eller på annat konkretiserande sätt”, fortsätter författaren och avslutar med ett tänkvärt påstående: ”En punktframställning innehåller bara nyckelmeningar” (s 34).

Begreppet ledmening förekommer också i *Skrivstrategi* (1979) av B Liljestränd och M Arwidson. ”Textstycket skall normalt inledas med en mening, där huvudtanken uttrycks. Försättningsvis av stycket kompletterar, modifierar, förklarar etc denna första mening”, skriver författarna och pläderar också för huvudtanken i styckets början, en placering som sägs bidra till läsbarheten (s 65). *Skrivstrategi* är för övrigt den handbok som utförligast behandlar styckeproblematiken. Författarna tar upp samtliga faktorer som återfinns i någon av de av mig genomgångna handböckerna. Styckelängden berörs. ”Man bör undvika att skriva för långa textstycken” (s 68) gäller som övergripande regel. Längden relateras även här till textens svårighetsgrad, men författarna är försiktigare än kollegan Ulf-L Andersson och skriver att det knappast är möjligt ”att ange någon idealisk längd för ett textstycke” /.../ eftersom ”längden bör anpassas efter innehåll och skrivsitua-

tion" (ib). I *Skrivstrategi* tas också faktorerna innehållsenhet och textbindning upp samt styckemarkeringens skiljeteckensfunktion. "Mellanrummet mellan textstyckena fungerar som en sorts paussignaler – i princip på samma sätt som skiljetecknen mellan meningarna" (ib), uttrycker författarna detta. Ett likartat förhållningssätt till styckemarkeringen intar Nils Frick i *Handlag med ord* (1972). Han skriver där: "Den som skriver markerar en kort paus genom *kommatecken* och en något längre paus genom att sätta *punkt*. En ännu längre paus anger man genom att börja *nytt stycke*" (s 72). Att skiljeteckensfunktionen inte berörs i någon av de övriga handböckerna är anmärkningsvärt med tanke på att den faktorn – av den äldre litteraturen att döma – förefaller vara den tidigaste och oftast iakttagna.

Den faktor som omnämns oftast i den moderna handbokslitteraturen är kravet på att stycket skall utgöra en innehållslig enhet. Formulerat på varierande sätt förekommer detta krav i inte mindre än sex av de tio handböcker som över huvud taget behandlar stycke och styckeindelning. Formuleringen "Låt varje avslutad tankegång få sitt särskilda stycke", står N Frick för i *Skriva enkelt och begripligt* (u å) och i *Nå fram med ord. En hjälpreda för dig som vill tala och skriva begripligt* (1979). I sin *Mera begriplig svenska* (1965) kombinerar författaren synpunkter på styckets innehållsliga enhet med en upplysning i förbifarten om styckets grafiska markering: "Ett vanligt nytt stycke (som detta) börjas lämpligen med 'indrag'. Då varje avslutad tankegång får sitt särskilda stycke, blir texten lättare att smälta" (s 63). Detta skrevs innan Standardiseringskommissionens blankrad gjort sitt segertåg i den offentliga prosans sfär.

I Owe Ringdahls *Uppsatsskrivning – teknik eller konst?* (1981) som är skriven ca 15 år senare och som är tänkt som förebild för uppsatsskrivare/utredare används blankraden som styckemarkör. Ringdahl behandlar inte detta explicit men tar upp några andra faktorer beträffande styckeindelningen specifikt – den innehållsliga aspekten och textbindningen. "Varje del skall alltså vara en helhet, vars slut naturligt länkar över till nästa dels början" (s 17), skriver han och påpekar också att skribenten om möjligt bör försöka att göra textens delar, från kapitel till stycken, ungefär lika långa eftersom detta bidrar till balans i texten. Yttrandet modifieras genom: "Det här betyder givetvis inte att ett kapitel eller ett avsnitt eller ett stycke inte får vara betydligt längre än ett annat om det behöver vara det" (s 18), men ingenting sägs om vad som avses med "behöver". Skribenten svävar fortfarande i okunnighet om detta efter att ha läst igenom boken i sin helhet, och detta är symtomatiskt för styckets och styckeindelningens behandling i handbokslitteraturen över huvud taget. Mycket finns att

säga om stycket och mycket klokt sägs, men utsagorna dyker upp som spridda skurar i de olika handböckerna. Även nutida språkvetare och stilforskare förefaller i stor utsträckning lita på en telepatisk överföring, skribent och skribent emellan, av förutsättningar och normer för styckeindelning av text.

3 Skolan, skrivundervisningen och styckeindelningen

I den allmänna handbokslitteraturen i skriftlig framställning för alltså stycket en undanskymd tillvaro. Hur är då förhållandet ute i våra skolor?

Att det är klenst beställt med den faktiska styckeindelningen har jag inledningsvis nämnt, men detta säger ju inte allt, även om skolans attityd till den tekniskt-formella färdigheten att grafiskt markera nytt stycke, eller till elevernas dispositionsförmåga i stort, skulle kunna misstänkas avspegla sig i elevuppsatser, vilka kan ses som ett resultat av den skrivundervisning som bedrivs i skolan. Detta resultat är emellertid i sin tur avhängigt inte bara själva undervisningen utan också de läromedel som används. Läroböckerna i sin tur speglar läroplanerna men till syvende og sist är det ändå den enskilde läroboksförfattarens inställning som kommer till uttryck i den enskilda läroboken.

Det är förmodligen så att skolans attityder till makrostrukturella infallsvinklar i skrivundervisningen framför allt kommer till uttryck i läroplaner, kommentarer till läroplaner och i centralt givna prov i svenska och i de kommentarer som på SÖ:s tillskyndan utarbetas till dessa. För att komma åt skolans attityd till styckeindelning som skriftspråksnorm har jag därför studerat inte bara läroböcker som används ute i våra skolor utan också läroplansskrivningar och centralt givna prov.

3.1 I vilken utsträckning behandlar läroböckerna styckeindelningsproblematiken?

Tas disposition och styckeindelning upp i svenskundervisningen på högstadium och i gymnasieskola? Får våra elever någon undervisning på textnivå? Dessa frågor låter sig alltså delvis besvaras utifrån en genomgång av de läroböcker i svenska som för närvarande används ute i våra skolor.

Med intresset fokuserat på skrivträning i allmänhet och disposition och styckeindelning i synnerhet har jag gjort en systematisk genomgång av läromedelspaket och fristående läroböcker som enligt institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet under 1970- och

1980-talen använts och fortfarande används – som lärobok eller kanske som inspirationskälla för svenskläraren – i skolorna i Uppsalaregionen. Vid genomgången har i läromedelspaketen ingående textantologier och renodlat litterärt orienterade böcker utslutits. I läromedelspaketens studieböcker och övningsböcker såväl som i de enskilda läroböckerna har jag koncentrerat mig på de avsnitt som rör skrivandet. Disposition och styckeindelning har jag förväntat mig finna under kapitelrubriker som "Skriva" eller varför inte "Skrivregler". I vissa böcker går man fram utan övergripande rubriker och då har jag fått leta under till exempel "Att berätta" eller "Att referera", dvs under rubriker som antyder att avsnittet kan handla om skriftlig framställning.

De genomgångna läroböckerna är till antalet 89 (se separat litteraturförteckning). Av dessa riktar sig 42 till grundskolans elever, 47 till gymnasieskola eller vuxenundervisning. Genomgången avslöjar att disposition och styckeindelning behandlas styvmoderligt i läromedlen i svenska. I allmänhet klaras hela den komplexa frågan av på ett par sidor eller mindre – om den över huvud taget tas upp. Det är bara drygt 30 % av de genomgångna gymnasieböckerna, 15 av 47, och inte fullt hälften av böckerna för högstadiet, 19 av 42, som nämner denna för den skriftliga framställningen så viktiga delfärdighet.

Det är tydligt att läromedelsförfattarna som vänder sig till högstadiets elever känner sitt ansvar för styckeindelningen i större utsträckning än författarna med gymnasieskolans elever som målgrupp. Om detta vittnar inte bara den ovan nämnda större procentuella andelen utan också det faktum att ordet *stycke* nämns explicit i alla 19 högstadiesböcker utom en. I gymnasieskolans läroböcker är det alls inte lika självklart att detta begrepp tas upp. Här ligger tonvikten – rimligtvis – på dispositionen, på dispositionsövningar. Eleverna förutsätts förmodligen redan ha inhämtat de grundläggande kunskaperna om styckeindelningen och även metoder för styckemarkering. Och detta kan också vara fallet om eleven i fråga på högstadiet har haft turen att komma i kontakt med en lärobok där detta tagits upp – förutsatt att boken inte tillhör den kategori vars författare anser det vara tillfyllest med ett litet uppmuntrande tillrop i stil med "Börja nytt stycke då och då!" (Falkenland 1982:62). Omfattningen av och kvaliteten på de läroboksavsnitt som tar upp styckeindelning och disposition är nämligen mycket varierande.

Utifrån läroboksförfattarnas sätt att närma sig struktureringsproblematiken kan de 34 läroböckerna som över huvud befattar sig med frågan delas in i tre kategorier. En kategori omfattar läroböcker där man endast snuddar vid problemet. Hurtfriska uppmaningar i "kom-

ihåg-rutor” hör hemma här. Läroboksförfattaren förefaller totalt aningslös när han på detta sätt markerar ett problem utan att närmare förklara eller diskutera. Förlitar han sig männe på svenskläraren? Hur skall man annars tolka ett råd som: ”Nästan alltid kan en uppsats delas in i *inledning*, *avhandling* och *avslutning*” (Sahlgren 1978:13)? Detta efter det att man slagit fast att det inte går ”att formulera några måste-regler” för disposition (ib).

De läroböcker som i min systematisering hamnat i kategori 2 kännetecknas även de av en ytlig inställning till dispositions- och styckeindelningsproblematiken. Framställningen är fortfarande kortfattad om än inte lika lapidarisk och övningar förekommer. Dessa övningar förankras emellertid inte i ett teoretiskt resonemang. Eleverna får i uppgift att disponera eller dela in i stycken, men mycket litet sägs om varför dessa färdigheter bör tränas. Dispositionsövningarna består ofta av antingen stödord/mellanrubriker som skall placeras i lämplig ordningsföljd, eller valfria rubriker som skall förses med disposition. För högstadiet förekommer också bildserier som underlag för dispositionsövningar – eller för övningar i styckeindelning. ”Börja nytt stycke vid varje ny bild”, uppmanas till exempel eleverna i *Svenska, Högstadiet 1* (Falkenland 1973:54). För den elev som skriver 1-2 meningar för varje bild måste det rådet ge ett besynnerligt resultat.

Läroböckerna i kategori 3 innehåller även de övningar av detta slag men diskussioner om styckeindelningens funktion och/eller dispositionens betydelse för texten i sin helhet vittnar om en seriösare attityd. Om eleven får veta att ”arbetet med att disponera stoffet är en ren serviceåtgärd gentemot läsarna” eller att det om man skriver en längre text är viktigt att man delar in den i ”kortare avsnitt, stycken” därför att texten då blir mer överskådlig och det blir ”enklare att urskilja textens olika delar och förstå sammanhanget”, känner vederbörande sig förmodligen mer motiverad att gripa sig an med eventuella övningar (Öh 1977:172 resp Ljungmark 1976:45). *Högstadiesvenska 1* är mycket utförlig och förbereder en styckeindelningsövning med: ”Du bör skriva om en sak i sänder, så att din uppsats inte blir rörig och svårläst. När du går över från en sak till en annan kan du tala om för läsaren att det kommer något nytt genom att börja nytt stycke” (Melin m fl 1974, grundboken:111).

Det är emellertid framför allt gymnasieskolans läroböcker som är föredömliga i detta avseende – de flesta gymnasieböckerna av den minoritet som alls behandlar textnivån hamnar i kategori 3. Och det är inte bara dispositionens betydelse för den textuella slutprodukten och styckeindelningens betydelse för överskådligheten som diskuteras. I *Svensk bas* slår man t ex fast att stycket har skiljetecknets funktion

(Bergman & Sjöholm 1983:114), i Brodows skrivträningsprogram II tas – om än i förbigående – styckeövningar upp (s 9 ff), och i *Svensk blandning, Fakta och färdigheter* diskuteras möjligheterna att med hjälp av styckeindelningen åstadkomma tempoväxling i den skriftliga framställningen (Johansson m fl 1976:67). I en kategori för sig hamnar egentligen Stafeltes *Skriva. Våga, vilja, kunna*, som tar upp styckeindelningen under avdelningen Skrivregler och som med läsbarheten som utgångspunkt fäster stor vikt vid den typografiska aspekten (s 78).

Trots de senast anförda ljuspunkterna är det alltså, av våra läroböcker i svenska på högstadium och i gymnasieskola att döma, tveksamt om den enskilde eleven får någon hjälp i skolan med utvecklingen av denna del i det textstrategiska kunnandet. Det är bara i det närmaste var tredje lärobok som tar upp problemet och då i mycket varierande utsträckning. Detta är så mycket mer förvånande som man kan ha skäl att anta att den textstrategiska förmågan är av fundamental betydelse för den totala skrivförmågan och att det inte borde vara förenat med oöverkomliga svårigheter att undervisa i disposition och styckeindelning. Dagens läroböcker vittnar emellertid om att dagens läroboksförfattare i stor utsträckning förefaller vara omedvetna om detta.

Inte ens om vi slår ihop det som samtliga 34 läroböckerna har att säga om disposition och styckeindelning och de övningar som där föreslås får vi, enligt mitt förmenande, ett fullt acceptabelt resultat. Det är framför allt de substanslösa dispositionsövningarna som skulle störa helhetsintrycket. På rätt väg är *Fördel 3* som visar hur disposition kan övas på ett för eleverna meningsfullt stoff – ett stoff som ”talats fram” i klassrummet genom diskussion av ett angeläget och gripbart ämne (Husén m fl 1981, grundboken:31 ff).

3.2 Vad säger läroplanerna?

I läroplanerna för grundskola och gymnasium anges inte bara mål och riktlinjer för den totala undervisningen utan också mål för de enskilda undervisningsämnena. I anvisningar och kommentarer preciseras och konkretiseras sedan dessa ämnesmål. På jakt efter formuleringar med anknytning till styckeindelningsproblematiken har jag gått igenom grundskolans läroplaner från 1962, 1969 och 1980 samt gymnasieskolans från 1965 respektive 1970. Jaktlyckan kan inte påstås ha varit speciellt god för grundskolans del om man ser till antalet formuleringar där styckeindelning – eller struktur – explicit förekommer. Faktum är att sådana formuleringar förekommer mycket sparsamt i grundskolans läroplaner.

3.2.1 Grundskolan

I läroplanen för grundskolan från 1962 sägs att ett av målen för skolans svenskundervisning är att eleverna skall utveckla förmågan att "uttrycka sig enkelt, klart och korrekt i tal och skrift" (s 125). I *korrekt* borde enligt min mening inte bara kravet på rätt stavade ord och en regelrätt meningsbyggnad rymmas utan också t ex ett krav på styckeindelning av texten. Huruvida så är fallet framgår inte under huvudmomenten Skriva eller Språkiakttagelser och övningar – de moment där läsaren med skäl kan vänta sig dylika påpekanden. Styckeindelning eller disposition tas här inte upp. Läroplansförfattarna nöjer sig med att ta upp "meningsbyggnads- och interpunktionsövningar" (mellanstadiet) och "språkriktighets- och interpunktionsövningar" (högstadiet) och stannar således på meningsnivå (s 127-128). I Anvisningar och kommentarer däremot kommer man in på makrostrukturen under punkten Skriva. Rättningen av elevernas skriftliga arbeten diskuteras där och i den diskussionen slås bland annat fast att rättningssmarkeringar "som betecknar ny mening, *nytt stycke* (min kursivering), stav-, komma- och ordvalsfel, torde /.../ först komma till användning" (Lgr 62:153).

I läroplanen från 1969 har i målbeskrivningen kravet på korrekthet fallit bort. Här lyder den tidigare citerade målformuleringen: "samt att uttrycka sig enkelt och klart i tal och skrift" (Lgr 69:128). Inte heller i denna läroplan tas under huvudmomenten upp makrostrukturella företeelser som disposition eller styckeindelning. Även här stannar man på meningsnivå. Huruvida den mycket luftiga formuleringen "Eleverna måste också ges en allmänbildande orientering om hur de språkliga uttrycksmedlen är konstruerade och hur de fungerar" (Lgr 69:135) i sig döljer även makrostrukturella strategier vågar jag inte uttala mig om.

I supplementet *Svenska, Kompletterande anvisningar och kommentarer*, uttrycker man sig emellertid något klarare. På tal om syftet med skrivundervisningen sägs under rubriken "Skriva" att riktpunkten för skrivundervisningen bör vara att lära eleverna att "uttrycka sig i en enkel och klar framställning, som är korrekt i fråga om språk och stavning, *överskådligt uppställd* (min kursivering) och skriven med tydlig handstil" (Lgr 69:II Svenska:26). Under rubriken "Bunden skrivning" talas om skrivande som utgår ifrån iakttagelser av den omgivande verkligheten. Eleverna skall gruppera sina iakttagelser och syftet med detta arbete är att "eleven skall vänjas vid att söka en struktur vid sina iakttagelser av omgivningen. Denna struktur kommer även att avspegla sig i det skriftliga beståndet av de slutsatser

studierna lett till" (ib:27).

Även om formuleringarna kan synas ytliga visar läroplansförfattarna här att vikt bör läggas också vid den övergripande strukturen hos den skriftliga framställningen, och man får förmoda att den kännedom om "vedertaget språkbruk" (ib:30) som påbjuds under rubriken "Språkiakttagelser och övningar", i sig innefattar även kännedom om dispositionsstrategier och grafiskt markerad styckeindelning. Riktigt säker kan man emellertid inte vara eftersom dessa fenomen aldrig explicit görs på samma sätt som stavning, ordförråd, variation i uttrycksätt och meningsbyggnad.

Vår senaste läroplan för grundskolan, Lgr 80, återvänder till kravet på korrekthet i framställningen även om formuleringen inte är densamma som i 1962 års läroplan. I Lgr 80 får vi veta att svenska ingår i grundskolans undervisning därför att "eleverna skall lära sig att tala och skriva klart, regelrätt och uttrycksfullt, så att andra kan uppfatta och förstå vad de menar" (Lgr 80:133).

Att skriva korrekt, eller regelrätt, innebär att skriva enligt skriftspråkets vedertagna normer och detta påpekas under huvudmomentet Skrivning. "Gradvis skall de lära sig skriva i överensstämmelse med vedertagna normer för stavning, ordböjning, meningsbyggnad och ordval", heter det där (a a:139). Återigen saknas makrostrukturen, textnivån. Och här finns inget supplement att ställa sitt hopp till.

Till Lgr 80 ges i stället ut ett kommentarmaterial och för svenskans del föreligger som första del i kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter, *Skriva* (1983). Kommentarmaterialet innehåller inte föreskrifter för undervisningens utformning utan vill i stället ge information, idéer och stimulans. Denna målsättning uppfylls genom talrika metodtips och resonemang kring skrivandet i skolan. Vid analys av elevuppsatser föreslår *Skriva* att läsaren, elev eller lärare, bör beakta innehållet, hantverket och skrivreglerna. Hantverket står för skrivandets formella tekniska sida. Det har enligt kommentarmaterialet att göra med elevernas förmåga att skriva på maskin eller för hand, textat eller med skrivstil. Det innefattar emellertid också förmåga att ge texten en adekvat layout: "rubriker, styckeindelning etc" (Skriva:108). Här uttrycks alltså explicit att styckeindelning är en del av det skrivandets hantverk som eleverna förutsätts bemästra, låt vara i varierande utsträckning, efter slutad grundskola. Mot detta kan invändas att om styckeindelningen enbart ses som en del av layouten, har man knappast tänkt på den grundläggande funktionen hos stycket i textbildningsprocessen. Styckemarkering som skiljetecken berörs inte alls.

I delkapitlet som behandlar skrivreglerna, dvs skriftspråksnormer-

na, tas inte styckeindelningen upp. Framställningen koncentrerar sig på meningar: på skiljetecken, stavning och på konflikten mellan t ex talspråkligt *dom* och skriftspråkligt *de*. Traditionen från tidigare läroplaners kommentarer eller supplement fullföljs.

Den makrostrukturella aspekten beaktas, som framgått av den här givna översikten, i mycket liten utsträckning i grundskolans läroplaner. Tonvikten läggs på elevernas prestationer på ord- och meningsnivå. En tendens till betoning av strukturens betydelse och till ökad medvetenhet om det grafiska stycket som ett användbart och viktigt grafiskt hjälpmedel kan dock skönjas, dels i *Skriva*, dels i den pendang till *Skriva* som heter *Skrivdiagnos* (1983), och som är avsedd att ge svenskläraren mönster för analys av elevernas skriftspråkliga produktion.

Hur ser då gymnasieskolans läroplaner ut? Beaktar man här disposition och styckeindelning?

3.2.2 Gymnasieskolan

I läroplanen för gymnasiet från 1965 anges i målbeskrivningen att undervisningen i svenska bör syfta till att eleverna utvecklar förmågan att i tal och skrift "uttrycka sig vårdat och korrekt" men också "klart och samtidigt ledigt" (Läroplan för gymnasiet, 1965:81). I kommentarer och anvisningar för speciella kursmoment nämns under rubriken Skriftlig framställning dispositionsövningar som en självklar beståndsdel i svenskundervisningen (a a:92 ff, passim).

I 1970 års läroplan för gymnasieskolan är ett av målen för svenskundervisningen på de tvååriga linjerna att den skall utveckla elevens förmåga att "uttrycka sig ändamålsenligt och korrekt i tal och skrift" (s 167). För de treåriga linjerna lyder motsvarande passus: "utveckla förmågan att uttrycka sig vårdat och korrekt, klart och samtidigt ledigt i tal och skrift" (s 175). Vi känner här igen 1962 års skrivning för grundskolan.

När huvudmomenten för de treåriga linjerna delas upp i delmoment utgörs ett av dessa av "dispositionsövningar" (ibidem) och i det planeringssupplement som kompletterar läroplanen från 1970, *Planerings-supplement III, Språkämnerna* (Lgy 70:III) – ett icke bindande service-material – förekommer såväl disposition som styckeindelning i vissa planeringsförslag. Detta gäller även de tvååriga linjerna och då framför allt de tvååriga teoretiska linjerna. Eleverna på de direkt yrkesinriktade linjerna föreslås inte få speciellt många skrivningstillfällen där strukturen betonas. Dock föreslås vid ett tillfälle "mönsterstudium då man noggrant går igenom uppställning och disposition" (Lgy 70:III:94).

För de tvååriga teoretiska linjerna påpekas bland annat vid ett tillfälle att den individuella skrivträningen förutom övningar i stavning, ordkunskap, meningsbyggnad och formulering även bör omfatta dispositionsövningar – "övningar i att ordna en given information i en logiskt tillfredsställande följd, att indela i stycken" (a a:117).

Vid ett annat tillfälle föreslås en "diskussion om dispositionens betydelse för en utrednings läsbarhet" som lektionsinledning. "Kraven på logik, klarhet och överskådlighet måste inskräpas", heter det fortsättningsvis (a a:141).

I samband med linjespecialisering för eleverna på teknisk linje tas såväl disposition (implicit) som styckeindelning (explicit) upp. Detta gäller såväl tvååriga som tre- och fyraåriga linjer. Artiklar och notiser ur facktidsskrifter föreslås till studium och därvid bör "artikellängd", "rubrik", "underrubriker", "momentmarkeringar" och "styckeindelning" studeras förutom "illustrationer", "förklarande text till illustrationer" och språkliga aspekter – "facktermer, meningsbyggnad" (a a:33, 61 och 124) och i anslutning till dessa förslag poängteras vikten av att en tekniker kan uttrycka sig "klart, överskådligt och lättfattligt i skrift" (a a:33 och 124) respektive att en framställning bör vara "så klar, överskådlig och lättläst som möjligt" (a a:61). Här får man åter intrycket att råden kanske snarare syftar till att göra texten lättläst än innehållsligt välstrukturerad.

Inte bara de tekniska utan också de övriga linjerna på den tre- och fyraåriga gymnasieskolan bör enligt supplementet i årskurs 1 ägna tid åt struktureringsdiskussioner. "Olika dispositionsprinciper diskuteras, varvid också berättelsens kronologiska disposition och olika sätt att disponera en beskrivning och en sammanfattning repeteras" (a a:26).

I det läroplanssupplement som 1980 ersatte delar av Lgy 70:I och Lgy 70:III, *Supplement 80:II, Svenska*, betonas textstrukturen ganska starkt inte bara om man ser till förekomst av formuleringar avseende disposition i förhållande till textmassa utan också ur innehållslig synpunkt. I avsnittet skriftlig framställning påpekas, på tal om att eleverna bör få kännedom om vad som gör en text bra, bland annat att beträffande disposition så gäller här "klarhet och logik" (s 14). Under rubriken "Synpunkter på skrivträningen" fastslås i klartext att övningarna i skriftlig framställning inte bör stanna på meningsnivå. "Disposition, styckeindelning, rubriksättning och den yttre utformningen är ofta mer avgörande för läsbarheten än enstaka stavfel och meningsbyggnadsfel", lyder den konkretiserande fortsättningen och det påpekas också att eleverna på grund av detta bör "vänja sig vid att planera och presentera stoffet för att budskapet, vad det än gäller, skall nå fram på bästa sätt" (s 16). Det påpekas också att man vid efterbehand-

lingen av elevens skriftliga produktion bland annat bör beakta dispositionsaspekten (s 17).

Under rubriken "Språkets byggnad" hänvisas också till textgrammatiska studier som förutsätts kunna illustrera "hur meningar binds till varandra och hur dessa fogas till stycken som i sin tur bildar texten" (s 20). Aktuell språkforskning har satt sina spår i läroplanssupplementet, något som naturligtvis är ytterst värdefullt.

3.2.3 *Kommentar: Behöver grundskoleeleverna inte kunskaper på textnivå?*

Det är tydligt att textens struktur i större eller mindre utsträckning beaktas i samtliga läroplaner för gymnasiet. Mer eller mindre explicit uttrycks vikten av att eleverna lär sig att sortera och ordna sitt stoff och att de med grafiska hjälpmedel gör sin text så lättläst/läsbar som möjligt.

Varför råder inte samma förhållande för grundskolans del? Varför förekommer här påpekanden om företeelser på ord- och meningsnivå mycket flitigt, medan texten, strukturen, sällan nämns? Detta är så mycket märkligare som det torde vara av största vikt att eleverna på ett tidigt stadium får inse nödvändigheten av strukturering, och förstå värdet av en välstrukturerad text. Diskussioner kring textens uppbyggnad borde vara befrämjande inte bara för den språkliga utan också för den kognitiva utvecklingen.

Enligt Ulf Teleman är textstrukturen en av de komponenter i skriftlig framställning som vi lättast borde kunna undervisa i. Att resonera kring strukturella drag och lära ut principer för disposition torde vara lättare än att för eleven medvetandegöra sådant som hänför sig till den lexikalisk-syntaktiska nivån (jfr Teleman 1984). Observeras bör också att man i gymnasieskolan tycks förutsätta att eleverna i grundskolan kommit i kontakt med strukturella övningar och diskussioner. I gymnasieskolans årskurs 1 inte bara diskuteras "olika dispositionsprinciper", enligt planeringssupplementet (Lgy 70:III:26), utan kronologisk disposition och disposition av beskrivning och sammanfattning "repeteras" också.

Är denna förutsättning orealistisk? Är det så att tonvikten i grundskolans läroplaner lagts på ord- och meningsnivå därför att eleverna under grundskoletiden inte kommer längre i sin skriftspråkliga utveckling? Är det så att korrekt stavning och normenlig meningsbyggnad är ett mer verklighetsförankrat mål? Troligtvis inte. Som vi har sett skymtar strukturen trots allt då och då i läroplansskrivningarna, och avsaknaden av fler och framför allt explicita formuleringar angående

kunskaper och övningar på textnivå får nog tyvärr tillskrivas en bristande insikt om hur viktig denna aspekt är för den skriftliga framställningen och i ett bredare perspektiv för språkutvecklingen i stort. Resultatet av denna brist på insikt påverkar i sin tur läromedelsutformning och enskilda lärares undervisning.

3.3 Standardprov och centrala prov

Disposition och styckeindelning spelar, som framgått, en relativt underordnad roll i såväl läroplaner som läroböcker. Hur ser det då ut i de av SÖ initierade proven i svenska?

3.3.1 *Standardproven i svenska och styckeindelningen*

På grundskolans högstadium ges årligen ett centralt konstruerat prov i svenska, det så kallade standardprovet. Detta prov föreläggs eleverna i årskurs 9 och har liksom motsvarande prov i andra ämnen tillkommit i betygsnormerande syfte. "De fungerar som en för hela riket gemensam måttstock. Deras huvuduppgift är att ge läraren information om klassens genomsnittliga nivå och betygens spridning" (Anvisningar till standardprov i svenska årskurs 9:2).

Det traditionella standardprovet i svenska bestod av läsförståelse-, ordkunskaps- och språkriktighetstest, dvs de för svenskämnet centrala momenten tala och skriva provades inte. Sedan höstterminen 1982 ingår emellertid även en produktiv uppgift, "Skrivning", dvs författandet av en uppsats, i provet. Eftersom detta delprov mäter även språkriktighet faller detta moment bort som särskild del i provet och det nuvarande standardprovet består förutom av uppsatsdelen av en del läsförståelse och en del informationssökning. I det ursprungliga standardprovet gavs inte utrymme för beaktande av elevernas struktureringsförmåga och än mindre den faktiska styckeindelningen. I den moderna versionen med dess produktiva inslag kan emellertid förväntas att även denna sida av språkfärdigheten beaktas och så är också fallet. I bedömningsunderlagen för de tre uppsatsproven genomförda 1982, 1983, 1984 dyker synpunkter på struktur och styckeindelning upp här och där i kommentarerna. I det sammanfattande omdömet för respektive år har provkonstruktörerna däremot inte kommenterat vare sig struktur eller styckeindelning. Där tas i fråga om brott mot skrivreglerna upp generella brister som satsradning och särskrivning av sammansättningar, men styckeindelningen kommenteras inte.

I 1982 års bedömningsunderlag förekommer två kommentarer med

avseende på styckeindelningen i exempeluppsatserna. Den ena kommentaren är positiv. "Den (uppsatsen) ger med sina klart avgränsade stycken ett övertänt och redigt intryck" (1982:15), heter det i det fallet, medan det om en annan uppsats sägs: "Brister finns i styckeindelningen" (1982:11). Påfallande är att exempeluppsatserna i denna årgång i allmänhet *är* styckeindlade. Vid en jämförelse med 1983 års bedömningsunderlag i vilket endast en av exempeluppsatserna kan sägas ha en nöjaktig styckeindelning, slår en tanken på mönstertexters eventuella betydelse för den skriftliga produkten. I 1982 års prov ålades eleverna att läsa och besvara ett brev. Mönstret fanns där framför dem i skrivögonblicket och det av eleven egenhändigt avfattade brevet fick liksom förlagan en grafiskt markerad struktur.

I följande års prov där uppgiften var att skriva om "Mina erfarenheter av arbetslivet" instruerades eleverna att dela in sin framställning i inledning, avhandling (med valfritt innehåll) och avslutning, och förse varje del med underrubrik. Detta medför att exempeluppsatserna i allmänhet – dock inte alltid – är tredelade, men avsaknaden av grafiskt markerad struktur i den mittersta och längsta delen är påfallande, något som också avspeglas i kommentarerna till respektive uppsats. De flesta av 1983 års exempeluppsatser har kommenterats beträffande styckeindelningen och i endast ett fall är kommentaren positiv (1983:passim).

I 1984 års bedömningsunderlag kommenteras styckeindelningen endast i ett fall (1984:17), trots att ett par uppsatser helt saknar styckeindelning (text 1 resp 12). Det som framför allt är frapperande är emellertid att uppsatserna i allmänhet förefaller att ha en underliggande styckestruktur men att eleverna inte behärskar konsten att grafiskt uttrycka den. Endast ett par av skribenterna tycks känna till normen för hur man grafiskt markerar nytt stycke. Vanligast är den hybridform som jag redogjort för i avsnitt 2.2.1, dvs rak vänstermarginal men ingen blankrad. Några elever växlar mellan blankradssystemet och hybridformen. Det är tydligt att förvirringen är stor, och symptomatiskt för styckets oklara ställning som skriftspråkligt tecken är att kommentarerna inte i något fall tar upp den grafiska aspekten. Det är frestande att dra slutsatsen att stycket och styckeindelningen spelar en underordnad roll vid bedömningen av en skriftlig produkt på grundskolans högstadium, men detta vore förhastat på grund av materialets ringa omfång. I gymnasieskolan däremot har de centralt givna proven under en avsevärt längre tidsrymd bestått av en produktiv uppgift och det kan därför vara intressant att se i hur stor utsträckning styckeindelningen har beaktats vid bedömningen av dessa prov.

3.3.2 *Det centrala provet i svenska och styckeindelningen*

Ett centralt prov i svenska föreläggs årligen gymnasieskolans avslutningsklasser. För de treåriga linjerna är provet obligatoriskt. För de tvååriga linjerna gäller att den enskilda skolan avgör om eleverna skall delta i provet eller inte.

Huvudsyftet med de centralt givna proven är, enligt SÖ:s Anvisningar för centrala prov, att de skall "hjälpa läraren att bestämma betygens nivå och spridning för den enskilda klassen i förhållande till övriga klasser i landet" (citat ur Anvisningarna är här och i fortsättningen hämtade ur Anvisningar för centrala prov 1981/82). Syftet med provet i svenska är att det skall "pröva elevernas förmåga att sovra och överblicka ett ganska omfattande stoff", att det skall ta reda på elevernas förmåga att "analysera och dra slutsatser av ett framlagt material". Provet skall dessutom naturligtvis pröva elevernas språkliga och stilistiska färdighet. För detta syfte föreläggs eleverna ett ganska omfattande material bestående av texter av varierande typ, bilder och statistiska uppgifter som representerar ett tema eller en motivkrets. Eleverna förväntas skaffa sig en överblick över materialet och sedan välja och lösa *en* av de alternativa uppgifter som knutits till materialet. Uppgifterna är utformade så att eleverna förses inte bara med en rubrik utan även med en instruktion för hur uppgiften bör lösas. När motivkretsen för de tvååriga linjerna var Resor och trafik hette det t ex i uppgift 7:

Pojkar och män drabbas oftare än flickor och kvinnor av trafikolyckor. Vad beror detta på enligt din mening? Använder de trafikmedlen i olika syften, med olika risker? Har de olika inställning till höga farter? Är skickligheten och omdömet olika?

Rubrik: *Könsskillnader bland trafikanter*
(CP Sv åk 2² 1982 Provmaterialet)

Vid bedömningen av de centrala proven har den enskilde läraren tillgång till ett av SÖ tillhandahållet bedömningsmönster. Som underlag för bedömningsmönstret tjänar elevlösningar som preliminärbedömts och sänts in till SÖ av lärare ute i landet. I bedömningsmönstren återfinns för respektive uppgift dels ett antal elevlösningar med betyg och kommentarer, dels en sammanfattning av hur eleverna löst uppgiften i fråga. Bedömningsmönstret innehåller dessutom en allmän, inledande del, Allmänna iakttagelser (åk 2²) eller Inledning (åk 3³). I denna inledande del ges en översikt över preliminärbetygens fördelning samt upplysningar om hur elevernas val av uppgift fördelar

sig. Här kommenteras också provresultatet rent allmänt. I denna kommentar förekommer oftast språkliga iakttagelser och det är här som synpunkter på elevernas styckeindelning kan dyka upp.

Med styckeindelningen i fokus har jag gått igenom de centrala proven från 1970- och 1980-talen. År 1971 genomfördes inget prov p g a arbetsmarknadskonflikt. Mitt material utgörs av 15 prov för de treåriga linjerna och 10 för de tvååriga. Centralt prov för årskurs 2² gavs första gången 1976.

Jag tyckte att det kunde vara intressant att se om SÖ:s provmakare haft anledning att uppmärksamma elevernas bruk av styckeindelning. Intressant föreföll mig också den eventuella förekomsten av skillnader mellan linjerna samt frågan om det föreligger tidsmässigt betingade skillnader, inom och/eller mellan linjerna. Jag har tittat dels på själva provmaterialet, uppgiftshäftet, dels på bedömningsmönstren.

Det visar sig att man i bedömningsmönstren för de centrala proven för åk 2² har haft anledning att ta upp elevernas bristfälliga styckeindelning vid varje provtillfälle ända sedan starten. I 1976 års bedömningsmönster påpekas att mindre goda lösningar bl a uppvisar "bristfällig styckeindelning" och att det i en del lösningar ibland saknas "övergångar mellan styckena" (åk 2, Bedömningsmönster (B) 1976:5). Subtiliteter som styckeövergångar kommer sedan inte att nämnas i något bedömningsmönster, men väl den grafiskt markerade styckeindelningen. Den anges 1977 vara bristfällig i vissa av de mindre goda lösningarna och ordvalet är detsamma 1978. Ett år senare påpekas i den allmänna kommentaren att det är många elever som "skulle behöva mer undervisning i att disponera sin framställning och i att börja nytt stycke och ny mening" (åk 2, B 79:3). Det påpekas också att det i vissa mindre goda lösningar förekommer "bristfällig styckeindelning". Här talas också om "rörig disposition" (a a:4). Tonen skärps något följande år då man konstaterar: "Åtskilliga elever tycks inte ha fått tillräcklig undervisning i att disponera sin framställning och indela den i stycken" (åk 2, B 80:3). Skrivningen "rörig disposition" och "bristfällig styckeindelning" förekommer även detta år (ib).

I kommentaren till 1981 års prov för åk 2² håller SÖ fast vid sin kritik av undervisningen. Man säger även detta år att det är åtskilliga elever som inte tycks ha fått tillräcklig undervisning i att disponera och dela in i stycken. Om den bristfälliga styckeindelningen får vi i klartext veta: "Många börjar varje mening på ny rad, medan andra helt saknar styckeindelning" (åk 2, B 81:3). En sönderhackning av texten in absurdum kommenteras även 1982 då vi åter får veta att vissa har "ovanat att börja varje ny mening på ny rad" (B 82:2). Man konstaterar också lakoniskt: "Styckeindelning saknas ofta, särskilt i kortare upp-

satser" (ib). I den allmänna kommentaren detta år påpekas också att dispositionsordet förekommer.

Den enskilde läraren lastas inte längre explicit för den bristfälliga styckeindelningen. Genomgången av de formella bristerna avslutas i stället med ett konstruktivt råd: "Samverkan med maskinskrivning och studium av skrivregler bör ge enhetliga normer för eleven" (åk 2, B 82:3). I och med detta års prov har man också i fråga om styckeindelningen försökt att direkt påverka den skrivande eleven. De till eleverna riktade allmänna anvisningarna i provhäftet avslutas på detta sätt:

Du får lämna in din lösning i blyertskoncept och behöver alltså inte skriva ut den med bläck eller kulspeppenna. Men ditt koncept måste vara läsligt och ha en lämplig styckeindelning och det bästa språk du kan åstadkomma. Din lösning bedöms efter hur du lyckats med innehåll och språkform.

(Provhäfte 82:2)

Även 1983, 1984 och 1985 påminns eleverna om "lämplig styckeindelning" i de allmänna anvisningarna i provhäftet och i bedömningsmönstret för 1983 får vi veta att försöket utfallit positivt. "Provhäftets påpekande i anvisningarna om styckeindelning tycks ha gett effekt", läser man, men sedan följer konstaterandet att det "fortfarande förekommer då och då att varje enskild mening får bilda ett eget stycke" och något senare, i karakteristiken av mindre goda lösningar, dyker den välbekanta formuleringen "rörig disposition, bristfällig styckeindelning" upp (åk 2, B 83:2-3).

Det är tydligt att den bristfälliga styckeindelningen är så påtaglig i dessa uppsatser författade av elever på de tvååriga linjerna att SÖ:s normeringsgrupp ansett sig ha skäl att anmärka på saken vid samtliga provtillfällen till och med 1983. Andra frekventa avvikelser från det offentliga språkets norm som nämns genomgående under årens lopp är tex satsradning och andra meningsbyggnadsfel. Även osäkerhet i fråga om ordval, former och stavning tas regelbundet upp i bedömningsmönstren, men det är endast styckeindelningen som fått en plats i anvisningarna, om man inte skall räkna den vaga formuleringen i 1982 års prov: "Men ditt koncept måste vara läsligt och ha en lämplig styckeindelning *och det bästa språk du kan åstadkomma*" (min kursivering). Implicit får eleverna dessutom hjälp med struktureringen genom den ofta utförliga och dispositionsmässigt rediga instruktionen till varje enskild uppgift.

I 1984 års bedömningsmönster berörs för första gången inte den grafiska styckemarkeringen i den övergripande kommentaren. Problematiken tas emellertid indirekt upp i resonemang om disposition. Man påpekar att uppgifterna i stor utsträckning bör ge upphov till argumenterande framställningar och att "detta innebär en viss skärpning av kraven på disposition, tankereda och ordval" (åk 2, B 84:3). Och man påpekar vidare att trots att uppgiftsformuleringarna, som jag tidigare nämnt, innehåller ett embryo till disposition av uppsatsen så "är svagheter i dispositionen relativt vanliga" (åk 2, B 84:5). Om den grafiska markeringen av nytt stycke får vi emellertid inte veta något. Kan provhäftets påpekande om "lämplig styckeindelning" ha haft en sådan effekt att problemet nu är helt ur världen? Förmodligen inte. Resonemanget om bristfällig disposition går troligen hand i hand med förekomsten av en bristfällig styckemarkering. Av provexemplen framgår visserligen att eleverna i allmänhet markerar nytt stycke men indelningen förefaller ofta mindre lyckad.

Inte heller i 1985 års allmänna iakttagelser tas styckeindelningen upp, men däremot i de enskilda kommentarerna till exempeluppsatserna. Där påtalas inte bara brist på styckeindelning med ty åtföljande effekter, utan även bra styckeindelning noteras (åk 2, B 1985 passim).

Hur ser läget ut för de treåriga linjerna? Har eleverna på dessa linjer lika stora problem med eller lika bristande insikter i styckeindelningens konventioner? Svaret är nej, om man får döma efter de centrala provens utformning både i fråga om material och bedömningsmönster.

I testmaterialet för de treåriga linjernas prov nämns styckeindelning över huvud taget inte. Inte heller i bedömningsmönstren förekommer den på samma sätt som i de tvååriga linjernas. Här motsvaras styckeindelningsproblematiken av svårigheterna med källangivelse och citat teknik. Som en röd tråd går dessa båda problem genom respektive serie bedömningsmönster. I bedömningsmönstren för de treåriga linjernas prov förekommer jämförelsevis få språkliga aspekter.

I mitten av 70-talet dyker emellertid styckeindelningen trots allt upp. Det är 1974 som man kan se att lösningarnas yttre skick börjar förflackas. Referensgruppen påpekar att utskriften skall vara vårdad och tydlig – något som genom åren konsekvent påpekats i anvisningarna i provhäftet – och att indelningen i stycken "bör vara konsekvent" och att "markeringen av nytt stycke bör vara tydlig, antingen så att skribenten börjar det nya stycket en bit in på raden eller hoppar över en rad vid nytt stycke" (åk 3, B 74:5). Detta är första och enda gången som något sägs rent explicit om styckeindelningens grafiska utformning. Året därpå, 1975, påpekats i bedömningsmönstret att vissa vanli-

ga formella brister förtjänat läggas märke till. "Sålunda är markering-
en av nytt stycke inte alltid tydlig", skriver man på sidan 5 och 1976
kommer man i kommentaren in på styckeindelningens funktion. Det
påpekas att årets elevlösningar i allmänhet har varit prydligt utskrivna
och lättlästa, men – "Överskådligheten minskar dock ibland beroen-
de på bristande teknik hos eleverna att markera nytt stycke" (åk 3, B
76:3). Formuleringarna är vaga och man frågar sig om "teknik" här
avser utnyttjandet av grafisk markering eller om det är den i grunden
kognitivt betingade styckeindelningen som bedömarna anmärker på.

I 1979 års bedömningsmönster är det åter dags för en kommentar
till styckeindelningen. "Styckeindelning saknas förvånande nog i
åtskilliga framställningar, även då dessa i övrigt är av hög kvalitet",
heter det där (åk 3, B 79:3). Detta är anmärkningsvärt. I bedömnings-
mönstren för de tvååriga linjerna förmedlas ett intryck av att den
bristfälliga styckeindelningen framför allt hör hemma i de svagare
lösningarna. Att även de kvalitetsmässigt bättre uppsatserna skulle
kunna sakna styckeindelning stämmer emellertid med de iakttagelser
som jag gjort i min undersökning.

Efter ett par års uppehåll är det 1982 återigen dags för en kommen-
tar rörande styckeindelningen. I en för de treåriga linjernas bedöm-
ningsmönster ovanligt detaljrik kommentar med exempel på språkliga
oegentligheter konstateras att "Som vanligt behärskar inte alla till-
fredsställande principerna för styckeindelning" (åk 3, B 82:4). I be-
dömningsmönstret för 1983 års prov påpekas att "en del elever inte
markerar styckeindelning" och man säger vidare att det olämpliga i
detta bör påpekas för eleverna (åk 3, B 83:3).

Vårterminen 1984, när temat för provet var "Språk som enar och
skiljer" får styckeindelningsproblematiken ett förhållandevis stort ut-
rymme i bedömningsmönstrets övergripande del. "Bland andra iaktta-
gelser i samband med årets prov kan nämnas att en del elever inte
markerar styckeindelning" skriver man där och fortsätter: "Olämplig-
heten härav bör påpekas, liksom det motsatta fallet: att stycken är
alltför korta, ibland bara en mening, och inte bildar sammanhängande
delar av texten". Här har vi också för första gången sedan 1976 ett
påpekande om styckeindelningens funktion – "Styckeindelningen är
viktig, eftersom den lyfter fram textens tankeinhåll" (åk 3, B 84:5).

I bedömningsmönstret för 1985 års prov saknas återigen övergripande
kommentarer om styckeindelning, men att detta inte innebär att
problemet är ur världen bevisas av att såväl kritiska som berömmande,
dock övervägande kritiska, påpekanden angående stycket och
styckeindelningen är frekventa i kommentarerna till de enskilda lös-
ningarna (åk 3, B 85 passim).

Det är tydligt att skenet bedrar. Slutsatsen att eleverna på de treåriga linjerna inte skulle ha lika stora problem med styckeindelningen som eleverna på de tvååriga linjerna är kanske litet för hastigt dragen. Provkonstruktörerna för åk 3 har visserligen inte haft anledning att ta upp problemet vid varje provtillfälle, men någon tendens till att problemet skulle vara mindre på de treåriga linjerna eller kanske på väg att upphöra kan inte skönjas. Vi ser att det tas upp med jämna intervall och att bristfällig styckeindelning inte endast vidlåder de svagare uppsatserna. Det förefaller som om problemet accentueras mot slutet av 70-talet, i början av 80-talet. Det är då som man på de tvååriga linjerna börjat stöta på uppsatser där varje ny mening börjar på ny rad och följaktligen bildar ett nytt stycke. Och det är då man uppgivet konstaterar att på de treåriga linjerna även uppsatser av hög kvalitet saknar styckeindelning. Det förefaller som om elevernas insikter i styckeindelningens mysterier blir allt bristfälligare. De som konstruerar prov för de tvååriga linjerna försöker onekligen rätta till missförhållandena. Först genom att anklaga lärarna för bristande undervisning på just detta område, sedan genom att vid själva skrivtillfället uppmana eleverna att tänka på att dela in framställningen i stycken. Förhoppningsvis kommer detta att ge avsett resultat, men vad beror "den bristande styckeindelningen" egentligen på? Är det verkligen så att den urgamla konventionen att dela in en text i stycken hamnat i stryckklass i skolan? Är det lärarna som anser att detta är av mindre vikt? I så fall delas uppenbarligen inte denna deras uppfattning av SÖ:s provkonstruktörer att döma av de centrala proven för gymnasieskolan och kommentarerna till dessa.

3.4 Sammanfattning

Det förefaller som om stycket och styckeindelningen försummas i såväl läroplaner – där man för grundskolans del inte lämnar meningsnivå, som läroböcker – där problemet nämns i förbigående ("dela in i stycken!") eller löses med lösryckta, mekaniska övningar. Den drivne vuxenskribenten däremot förefaller vara väl medveten om stycket och styckeindelningen som en skriftspråksnorm, som en del i den kommunikativa kompetensen. Provkonstruktörer och bedömare av de av SÖ initierade proven i svenska uppmärksammar styckeindelningsproblematiken. I gymnasieskolan är det framför allt på de tvååriga linjerna som problemet accentueras, men det tas upp även på de treåriga, och i grundskolan har problemet uppmärksamrats i varierande utsträck-

ning sedan provet kommit att bestå av även en del skriftlig framställning.

Problemet för vuxenskribenten/läraren är att medvetandet om styckeindelningen som en del av den skriftliga framställningen inte motsvaras av explicita regler som kan användas i pedagogiskt syfte. Även om handbokslitteraturen för skribenter i allmänhet – i motsats till skolans läroböcker – behandlar stycket och styckeindelningen så blir resultatet, som vi sett, knappast konsekvent och absolut inte heltäckande. Detta faller slutligen tillbaka på eleverna vilka i stor utsträckning förefaller sväva i okunnighet om styckets och styckeindelningens principer.

Mot denna bakgrund har det känts meningsfullt att försöka hitta en pedagogiskt tillämpbar förklaringsmodell för stycket och styckeindelningens konventionen. Målet är då inte en modell som (bara) förklarar konventionens ursprung utan en modell med vars hjälp styckeindelningen som en del i den textbyggande processen kan förklaras.

4 Stycket i textproduktionen – stycket som textuell enhet

Jag har i det föregående koncentrerat mig på hur det grafiskt markerade stycket behandlas i litteraturen och har försökt spåra dess ursprung till den klassiska retorikens fasta regler för textbyggandet. Som flera gånger antytts kan emellertid textstycket betraktas inte bara som en grafisk manifestation utan också som ett abstraktare fenomen – som en innehållslig enhet, en komponent i den psykolingvistiska processen. Stycket är primärt en kognitiv enhet och ur denna synpunkt utgör styckena konstituenten i textbyggandet; de blir textens byggstenar oavsett om texten består av talat eller skrivet språk och oavsett om stycket explicit markeras, i skrift grafiskt och muntligt genom speciella styckemarkörer.

Språkforskningen har länge skytt större textenheter än meningen. På senare tid har emellertid intresset för stycket som mental representation och textuell enhet vuxit sig allt starkare. Psykolingvistikens fokusering på språkproduktion och språkförståelse har liksom textlingvistikens inriktning på större textenheter än meningen medfört en explosionsartad utveckling av forskning med textstycket i centrum.

4.1 Stycket i kognitionspsykologisk forskning

Stycket som kognitiv enhet har ägnats speciell uppmärksamhet av förståelse- och minnesforskare. Så har t ex Frase (1969), Kintsch och Keenan (1973) och Kieras (1978) utnyttjat stycket, *the paragraph*, i minnesexperiment. Som en gemensam nämnare i Frases och Kieras undersökningar ingår att man postulerar ett koherent ”idealstycke” som företrädesvis inleds av en ledmening, *the topic sentence* (Kieras), eller på annat sätt är välorganiserat (Frase), och genom att manipulera ordningsföljden på de i stycket ingående meningarna visar man så att stycken som följer idealmönstret koms ihåg bättre än andra. Kintsch och Keenan (1973) poängterar i stället antalet propositioner i kombination med över- eller underordning i innehållsstrukturen som avgörande för minnesfunktionen, och det förhållandet att det inte är ordningsföljden utan innehållsliga faktorer som avgör vad man minns, vill också Meyer (1977) visa. Det är styckets/textens viktigaste infor-

mation man kommer ihåg oavsett var denna är placerad rent strukturellt. Idealet ur minnessynpunkt är emellertid viktig information med initial placering, en synpunkt som får stöd i en undersökning från 1980 (Meyer et al).

I förståelseforskningen ser man ofta till större textenheter än stycket, men Kintsch och van Dijk (1978) och Kintsch (1977) arbetar även med stycket som analysenhet. Kintsch och van Dijks uppsats (1978) är intressant därför att den går utöver minnes- och förståelseforskningens domäner och intresserar sig även för språkproduktionen.

Vad produktionen beträffar har intresset framför allt riktats mot det talade språket när det gäller försök att i språkflödet urskilja enheter större än meningen. Hawkins (1971) har undersökt hur pauserna fördelar sig i barns spontana talspråk, och han hävdar att längre pauser i talflödet markerar textuella enheter. För pauser och tvekljud som indikationer på kognitiva enheter större än meningen intresserar sig också Chafe (1979, 1980). Genom analys av spontant tal och styckeindelningsexperiment visar han att språkbrukaren laborerar med tydligt avgränsade enheter i sin framställning, och han kopplar också detta till skriften. Pauser och utfyllnadsljud förekommer "at those places in a narrative where paragraph boundaries seem to belong" (1979:162), men också intonationen och syntaktiska signaler kan bidra till identifikationen av enheterna i fråga. Språkbrukaren behöver planeringstid vid övergången från ett "centre of interest" till ett annat "centre" som innebär byte av t ex tid, rum, eller i episoden förekommande personer.

4.1.1 Skrivprocessen

Pauser som indikation på att planering pågår har också Ann Matshuashi (1981) undersökt. Hennes forskning avser den skriftliga produktionen, och hon pekar på att hennes videoinspelade försökspersoner gör jämförelsevis längre pauser i skrivandet i samband med markering av nytt stycke (s 125). Att sambandet mellan grafiskt markerade styckegränser och längre planeringspauser är starkt, säger också Flower och Hayes (1981a) även om deras protokollstudier visar att skribenterna också ofta gör många och långa pauser utan att nytt stycke markeras i den skrivna texten.

Ett starkt forskningsintresse har under de senaste åren riktats mot skrivandet som en kognitiv process. Banbrytande blev Janet Emig (1971). Genom retrospektiva intervjuer med unga uppsatsskrivare om hur de gått till väga vid skrivandet, försökte hon sprida ljus över den gåtfulla skrivprocessen.

Genom systematisk observation, bland annat med hjälp av videoinspelningar, klinisk-experimentella intervjuer och protokollanalyser har andra forskare sedan kommit långt i en strävan efter att hitta förklaringsmodeller till skrivprocessen. Matshuashi (1981, 1982) har arbetat med videoinspelningar av personer som skriver; kliniskt experimentella intervjuer har utförts av Scardamalia och Bereiter (1985); protokollstudier – analys av protokoll från skrivandet (skribenterna beledsagar skrivandet med muntliga kommentarer som spelas in och sedan överförs till skrift) – har gjorts av framför allt de båda amerikanska forskarna John Hayes och Linda Flower (Hayes & Flower 1980a och b, Flower & Hayes 1980, 1981b) men även andra (Gould 1980). Det görs numera också försök med specialskrivna program för persondatorer, vilka ger forskarna möjlighet att följa hela skrivprocessen genom att skribentens samtliga skrivaktiviteter registreras och protokollförs (Bridwell et al 1984).

De processmodeller som dessa metoder genererat är emellertid mycket generella. Modellerna behandlar processen i stora drag, varför stycket i allmänhet inte explicit behandlas och detsamma gäller rent teoretiska modellbyggen som Kent Larssons (1984) eller Madeleine Randquists (1984).

I en teoretisk modell som vill förena den psykologiska forskningens rön med textteori (Cooper och Matshuashi 1983) nämns däremot stycket i förbigående. Författarna talar om att meningar av överordnad natur kan återfinnas vid styckegräns. Stycket framstår som en strukturell enhet, en produkt av den kognitiva processen.

Att stycket är en psykologisk realitet med såväl innehållsliga som strukturella drag hävdar också Koen, Becker och Young (1969). I en serie experiment där försökspersoner fick styckeindela texter vars stycketecken avlägsnats kunde författarna se att försökspersonerna vid sin indelning inte följde bara innehållsliga utan också formella ledtrådar. Detta blev möjligt att studera därigenom att försökspersonerna också förelades stycken vilkas innehållsord ersatts med nonsensord.

4.2 Stycket som tagmem

Strukturella enheter på olika nivåer står i centrum för tagmemikernas intresse, och många forskare med denna grundsyn har visat intresse för textstycket (Longacre 1968, 1971, 1976, 1979a och b; West 1973).

Tagmemikerna vill i språkstrukturen postulera en nivå mellan mening och text och denna nivå representeras av stycket, *the paragraph*.

Stycket kommer på så sätt att kopplas dels till meningen, dels till texten i sin helhet. *Paragraph* behandlas som tagmem på textnivå, meningen blir tagmem på styckenivå (Longacre 1968:53). Tagmemi-kernas undersökningar är i allmänhet utförda på talat språk och man talar om stycket, *paragraph*, som strukturell och inte som grafisk enhet. Denna enhet antas emellertid ha en klart urskiljbar struktur.

Textstycken uppvisar ofta speciella markörer för början och slut (Longacre 1979b:116-117). Sådana styckemarkörer, till exempel *paragraph introducers*, nämns också i andra sammanhang. Så talar till exempel Sally McLendon inte bara om "episode markers" i Western Pomo Myth, utan även om markörer för mindre enheter, *paragraphs*. "Smaller units, analogous to paragraphs, can be marked off by bá ... 'Then ...' ", (McLendon 1982:296), och Elizabet Gülich pekar på förekomsten av styckeinledare i talad franska (Gülich 1970).

Longacre antar att varje språk har en bestämd uppsättning *paragraphs* av vilka språkbrukaren rekursivt bygger texter (1968:53). Dessa *paragraphs* är av relativt ringa omfång. Den ena huvudtypen, den binära, utgörs av två meningar medan den andra, den multinära utgörs av ett obestämt antal meningar. Observeras bör att Longacre poängterar att de *paragraphs* han talar om är strukturella företeelser, inte grafiska. Om det strukturella schemat överförs till skrivet språk måste man beakta att en skribent rent grafiskt kan välja att markera stycke av kosmetiska skäl. Grafstycket kan alltså bestå av antingen delar av eller flera stycketagmem (1979b:115 f).

Longacre pekar också på att textstycken ofta karaktäriseras av pronominaliseringskedjor, dvs nytt stycke markeras av att skribenten använder substantiv och inte pronomen. Detta substantiv pronominaliserar sedan stycket igenom för att på nytt dyka upp som substantiv i början av nytt stycke (1979a:260).

Att denna speciella typ av referensbindning har betydelse för styckets struktur påpekar också Hinds (1977). Genom analys av ett antal tidningsartiklar visar han hur bruket av fullständig nominalfras respektive pronomen i engelskan följer ett ur styckesynpunkt förutsägbart mönster. Stycket, *the paragraph*, kan analyseras utifrån variationen mellan nominal och pronomen så till vida att styckegräns markeras av att skribenten använder nominalfras; inom stycket används företrädesvis pronomen.

Hinds är övertygad om att språket består av avgränsbara strukturer över meningens nivå och i uppsatsen "Organizational Patterns in Discourse" (1979) vill han visa att inte bara narrativa texter har en iakttagbar hierarkisk struktur. Han hävdar att "discourses of all types are organized in terms of paragraphs, a paragraph being defined as a unit

of speech or writing that maintains a uniform orientation" (s 136). Denna *paragraph* består, enligt Hinds, av segment vilka utgör "the structural building blocks of the paragraph" (s 146). Delarna är kanske inte så lätta att definiera, men det är å andra sidan inte heller meningens delar.

De av Hinds (1979) redovisade undersökningarna är utförda på talat språk, men resultaten är intressanta även med tanke på skriftens stycken. Om segmenten i *paragraphs* i samtal av utredande art säger han till exempel: "Segments in expository discourse specify the purpose of a given unified section of the paragraph. There are four types: INTRODUCTORY, MOTIVATION, HIGHLIGHT, and UNEXPECTED TWIST. Within each segment, there will be one sentence of particular semantic importance, termed the PEAK" (s 155). I både engelska och japanska texter förekommer grammatiska återspeglings av detta fenomen. Så används till exempel i dessa "peak sentences" nominalfras om den i meningen omtalade, medan i "nonpeak sentences" pronomen (eng) eller ellips (jap) brukas i stället (ib).

I uppsatsen från 1977 menar Hinds att det råder valfrihet beträffande substantiv eller pronomen i skriftens *peak sentences*. Valet av substantiv i en *peak sentence* som inte inleder *paragraph* medför emellertid en speciell semantisk markering. Den övergripande regeln är att nominal återfinns vid styckegräns, dvs vid inledningen av ett segment som inleder ny *paragraph* (1977:6 f).

4.3 Stycket som semantisk representation

Det strukturella synsätt som här exemplifierats är ofta främmande för de flesta av dagens textlingvister. I stället för att ta fasta på strukturella drag söker de efter textuella förklaringsmodeller på ett semantiskt plan. Man talar hellre om den underliggande än om den yttextligt manifesterade strukturen. En distinktion mellan mening och text upprättas. Halliday och Hasan slog 1976 fast att det var olämpligt att se texten som en analysenhet analog med meningen, bara en nivå högre:

A text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or a sentence; and it is not defined by its size. A text is sometimes envisaged to be some kind of super-sentence, a grammatical unit that is larger than a sentence but is related to a sentence in the same way that a sentence is related to a clause, a clause to a group and so on: by CONSTITUENCY, the composition of larger units out of smaller ones. But this is misleading. A text is not

something that is like a sentence, only bigger; it is something that differs from a sentence in kind.

A text is best regarded as a SEMANTIC unit: a unit not of form but of meaning. Thus it is related to a clause or sentence not by size but by REALIZATION, the coding of one symbolic system in another. A text does not CONSIST OF sentences; it is REALIZED BY, or encoded in, sentences. If we understand it in this way, we shall not expect to find the same kind of STRUCTURAL integration among the parts of a text as we find among the parts of a sentence or clause. The unity of a text is a unity of a different kind.
(Halliday & Hasan 1976:1-2)

Texten skall alltså ses som en innehållslig, inte en formell enhet. Observeras bör också att textens längd följaktligen inte kan fastslås. Om detta skriver de Beaugrande: "A text may be no longer than a single word, and it may be composed of elements without sentence status (e.g. road signs, advertisements, telegrams, and so on)" (1980:16), och Halliday och Hasan: "A text may be spoken or written, prose or verse, dialogue or monologue. It may be anything from a single proverb to a whole play, from a momentary cry for help to an all-day discussion on a committee" (Halliday och Hasan 1976:1).

Den tidiga textlingvistikens tog som synes steget direkt från meningens som analysenhet till texten i sin helhet. Först så småningom kom man att intressera sig för en eventuell mellannivå, representerad av textstycket, även om en viss försiktighet i fråga om terminologi och begreppsdefinition har iakttagits.

Om detta uttalar sig Longacre:

As far as the status of the paragraph at the present time in linguistic thinking is concerned, van Dijk (1972:125-126), although scarcely using the term PARAGRAPH as such, tells us emphatically that we cannot consider that a discourse is composed directly of a concatenation of sentences; rather, we must consider it to be composed of sequences of sentences. I do not see why the traditional term PARAGRAPH should not be applied to at least some of the sequences of sentences that van Dijk finds essential to the analysis of a discourse.

(Longacre 1979b:116)

Redan i *Some aspects of text grammars* (1972) talar alltså van Dijk om att texter kan analyseras i "sequences of sentences". Han utvecklar sedan dessa tankegångar (1977, 1980). I *Macrostructures* (1980) ger

han en definition av *the sequence*. Den består av "an ordered n-tuple of sentences" (van Dijk 1980:30). Han hävdar också att den egentliga analysenheten för "sequences of sentences" är den underliggande innehållspropositionen. En menings betydelse avgörs av den eller de i meningen ingående propositionerna och "sequences of sentences" uttrycker "sequences of propositions" (van Dijk 1980:32). Textens makrostruktur utgörs sålunda av ett antal "sequences of sentences". I en uppsats med titeln "Episodes as units of discourse analysis" går van Dijk ett steg längre och försöker att ytterligare formalisera stycketanken och sätter då likhetstecken mellan den semantiska enheten, *episode*, och dess grafiska manifestation, *paragraph*, genom att ge dem en gemensam definition:

Roughly speaking, paragraphs or episodes are characterized as coherent sequences of sentences of a discourse, linguistically marked for beginning and/or end, and further defined in terms of some kind of 'thematic unity' -- for instance, in terms of identical participants, time, location or global event or action.

(van Dijk 1982:177)

Han preciserar emellertid omedelbart definitionen och slår fast att "episode is properly a semantic unit whereas a paragraph is the surface manifestation or the expression of such an episode" (ib). Episoden är en klart avskiljbar del i en berättelse (jämför den konventionella betydelsen av *episod*) och den utgörs av "a sequence of propositions of a discourse that can be subsumed by a macroproposition" (a a:180). Det krävs koherens i textsekvensen och ofta markeras episodens början och/eller slut. Episoden, textstycket, kan alltså sammanfattningsvis definieras som "a sequence of sentences (or of propositions expressed by such sentences) denoting such an episode, hence with marked beginning and end and some conceptual unity" (a a:179). Här närmar sig varandra som synes det psykolingvistiska och det tagmemiska synsättet. Tyvärr avser van Dijks teori om stycket som semantisk enhet (= *episode*) endast berättelser. Han har gjort en analys av ett tidningsreportage och kan på så sätt visa att teorin är tillämplig på andra texter än konventionella berättelser, men han förefaller själv tveksam till huruvida hans hypoteser kan generaliseras till att gälla andra texter än "action or event discourse" (a a:192).

Även de Beaugrande intresserar sig för en textenhet mellan menings- och textnivå. Han säger att den envisa koncentrationen på meningen i förståelseforskningen menligt har inverkat på forskarens möjligheter att ta reda på hur stora textbitar individen är förmögen att

bearbeta på en gång. Textytans syntaktiska enheter kan inte utgöra de enda tänkbara enheterna för en bearbetningsbar uppdelning av språkmaterialet, anser han, och även om man ser enbart till textytan, så utgör meningen endast en av många tänkbara indelningsgrunder, eller avkodningsenheter. Andra kan till exempel vara frasen, satsen, yttrandet, samtalets ton etc. Oavsett vilken indelningsgrunden är, förmodar de Beaugrande att när "each stretch of text (of whatever length and nature) is processed and added onto the material already done, a MODEL SPACE within the textworld model is gradually formed" (de Beaugrande 1980:93). Vi har här att göra med något som förefaller vara en variation på temat makrostrukturer enligt van Dijks modell. Model space kan, enligt de Beaugrande, betraktas som *conceptual macro-state* och om en texts *conceptual macro-states* förs tillsammans blir resultatet en sammanfattning av texten (a a:94). Enligt van Dijk utgör de propositioner som bildar en texts makrostruktur förutsättningen för en sammanfattning, *summary*, av texten ifråga (van Dijk 1982:180).

Intressant är att de Beaugrande säger att "model space seems a likely correlate of the PARAGRAPH in the surface text. Paragraph boundaries are prone to appear when there is a transition in conceptual material" (de Beaugrande 1980:94).

På semantisk grund vilar också Fredriksens (1977a, 1977b) teorier om *semantic processing units*, innehållsliga textbyggande enheter vars omfång avgörs av språkbrukarens kommunikativa val, samt Grimes' (1982) *reference spaces*, enheter som bestäms av innehållsliga, referentiella kriterier. I *The Thread of Discourse* (1975) betonar Grimes starkt att kommunikation som sådan bygger på semantiska förutsättningar. Det är innehållet som tillsammans med kommunikativa hänsyn är avgörande för strukturen: "Sentences, paragraphs, and the like are most conveniently thought of as packages of information that are wrapped up and labeled in a standardized form for the hearer's benefit, to help him keep track of where he is" (1975:108).

Med rötter i den tagmemiska traditionen har Grimes också en hel del att säga om stycket som strukturell företeelse, och hans kategorisering av styckegenererande företeelser i en text har haft stor genomslagskraft. Han anför som skäl till markering av nytt stycke – i tal eller skrift – förändringar ifråga om *setting* – *time* och *space* – ifråga om *theme* och *the cast of characters* (1975:102-104). Han diskuterar också möjligheten till styckemarkering beroende på *participant orientation* (referens till Becker 1965) vilket skulle innebära nytt stycke när en ny person kommer i fokus (1975:105).

4.4 Stycket som en del av den globala textstrukturen

Av betydelse för mina funderingar kring styckets väsen och dess roll i textproduktionen är också forskningen kring texten i sin helhet, texten som global semantisk eller ytstrukturell representation. Den på förståelse- och minnesfunktionen inriktade forskningen kring berättelsekategorier och textscheman har under det senaste decenniet vuxit sig stark, och tillsammans med narratologin tillhandahåller den fakta av intresse för den som är på jakt efter styckets natur.

Jag har som tidigare framgått vänt mig till retoriken för att hitta en modell till styckeindelningskonventionens ursprung, och bandet mellan retorik och dagens textstrukturforskning är starkt. När det gäller makrostrukturen, textens logiska form, dess underliggande struktur, är det visserligen så att denna underliggande struktur, textens djupstruktur, under retoriken endast diskuterades i relation till det sätt på vilket materialet (*res*) presenterades, men enligt Kurt Aspelin kan van Dijks makrostruktur, "den textuella djupstrukturen" mycket väl jämföras med

den klassiska retorikens försök att för den konkreta texten urskilja ett underliggande abstrakt kompositionellt mönster (en "plan", ett "projekt", som på en gång möjliggör memoreringen av längre texter och formaliserar deras framställning)

(Aspelin 1982:108)

Och van Dijk själv pekar på den antika retorikens *dispositio* som ett tänkbart ursprung till moderna tiders narratologi. Han nämner Propps, Greimas' samt Labovs och Waletzky's berättelseskategorier och säger: "There is a striking similarity between these fundamental sequences of narrative and the parts of *dispositio* distinguished in rhetorics" (van Dijk 1972:137).

Det förefaller troligt att de klart urskiljbara textens delar som dagens forskare (narratologer, kognitionpsykologer och textlingvister) kan se i till exempel sagan eller den enkla berättelsen (jfr Rumelhart 1975, Thorndyke 1977, Mandler & Johnson 1977, van Dijk 1977, Mandler 1982, Sanford & Garrod 1982), har lika stor betydelse för styckeindelningen som *partes* i den retoriska traditionen. När texten i sin helhet kan indelas i för läsaren självklara underavdelningar bör dessa avdelningar automatiskt medföra markering av nytt stycke som en signal till läsaren. Denna yttring av styckemarkeringskonventionen kan förknippas med van Dijks superstrukturbegrepp.

Begreppet makrostruktur, som van Dijk myntade mycket tidigt, kompletteras i boken *Macrostructures* (1980) med begreppet super-

struktur, *superstructure*. Om makrostruktur står för den underliggande, semantiska strukturen, den globala innehållsstrukturen, så står superstruktur för en global schematisk struktur, en slags texttypsdisposition, om man så vill. Språkbrukaren aktiverar vid såväl produktion som texttolkning ett för texten aktuellt schema, vilket omfattar de för texttypen karaktäristiska egenskaperna. Textens superstruktur har alltså mer med formen att göra, men också med organisationen av språkbrukarens omvärldskunskaper. Narratologin, till exempel, sysslar med textens superstruktur (jfr van Dijk 1980:förordet). Vissa texter har fasta, konventionaliserade superstrukturer, så till exempel sagor, berättelser, vetenskapliga uppsatser, lagar etc. Superstrukturen kan ha markörer, på ytan synliga, som "Let us begin with" som markerar inledning, "But suddenly" – typisk markör för komplikation i berättelsen, eller "Therefore, so" som markerar slutsats eller avslutning. En annan yttextlig superstrukturmarkör utgör själva indelningen av texten där inledningen kommer först och avslutningen sist (a a:kap 3). Vissa superstrukturer kan vara av "a categorical type", det vill säga uppbyggda av konventionella kategorier, precis som en mening är uppbyggd av syntaktiska kategorier. För berättelsen skulle några sådana kategorier vara: "introduction", "setting", "background", "development" och "conclusion" (a a:s 5-6).

Forskningen på detta område har hittills i stor utsträckning koncentrerats till berättande framställning. En del minnesexperiment har emellertid utförts på utredande prosa (Meyer 1977, Meyer et al 1980). Thorndyke och Yekovich (1980) efterlyser forskning beträffande scheman för andra texttyper än berättelser, och försök till kategorisering av till exempel utredande prosa har också gjorts (Freedle & Hale 1979).

Minnes- och förståelseforskningen med texten som enhet har så småningom resulterat i en viss kritik mot schematanken. Så hävdar till exempel Kintsch (1980) och Thorndyke och Yekovich (1980) att ett schema inte enbart är betingat av texttyp, utan att andra faktorer, till exempel läsmålet, kan påverka det av den enskilde språkbrukaren för tillfället aktualiserade schemat. Även om denna kritik kan verka nog så bestickande förefaller schematanken som sådan solid och i viss utsträckning klart betydelsefull för ett försök att förstå och lösa styckeindelningsproblematiken.

4.5 Stycket som grafiskt markerad textuell enhet – pedagogisk inriktning

Det är tydligt att intresset för textstycket som en enhet i språkproduktionen är stort, men att det i stor utsträckning är den psykologvistiska

och semantiska aspekten som står i centrum för forskarnas intresse och att stycket som ytstrukturellt fenomen kommer i andra hand, och detta gäller framför allt stycket som grafisk manifestation. I den mån man intresserar sig för styckets struktur är det, med undantag för tagmemikerna, i försök att komma åt och förklara mentala processer som minne och förståelse.

En falang forskare har emellertid närmat sig stycket från en annan utgångspunkt, nämligen en pedagogisk. För undervisningen i skriftlig framställning är tillgången till explicita regler för vissa skriftspråkliga fenomen naturligtvis av stort värde. I pedagogiskt syfte har därför försök gjorts till analys och beskrivning av det grafiskt markerade stycket. Under 1960-talet utbröt i USA till och med en livlig debatt om hur stycket, *the paragraph*, bäst skulle beskrivas (se Symposium on the paragraph, 1966).

För två mycket formalistiska försök att beskriva stycket står Leuschner (1972) respektive Bissex (refererad i Gilliland 1972). Leuschner utgår i sin artikel "Grundstrukturen des 'paragraphs'" från det tagmemiska systemet och försöker bygga upp ett ramverk där olika styckekategorier kan placeras in. Enligt Leuschner har de flesta stycken *topic-slot* samt därutöver någon eller några av kategorierna *description-slot*, *antithesis-slot* och *conclusion-slot*. Ibland kan en *introducer-slot* föregå *topic-slot* (s 85 ff). De olika kategorierna – vilka med en övergripande term på tyska kan betecknas *Kommunikateme* – kan förekomma rekursivt och vi får då *Schachtelparagraphen* (s 89). Leuschner exemplifierar sina styckekategorier men han är fullt medveten om att verklighetens stycken "selten so einfach gebaut sind wie die Beispiele" (ib), och med detta förlorar egentligen modellen sitt intresse.

Än mer formalistisk är den av Bissex föreslagna modellen. Här föreslås tre baskategorier, det induktiva stycket med kärnmeningen eller generaliseringen – i handbokslitteraturen vanligtvis benämnd *topic sentence* – i styckets slut, det deduktiva stycket med generaliseringen i början och det avvägda stycket där generaliseringen återfinns någonstans i styckets mitt, inte förekommer alls eller *både* inleder och avslutar stycket genom upprepning. Variationer förekommer även i de båda andra baskategorierna, men där är det de beledsagande meningarna, inte kärnmeningen, som står för variationen. Allt som allt föreslår Bissex tolv styckekategorier (Gilliland 1972:74 ff), men inte heller detta försök att tämja stycket är fullt ut lyckat. "Bissex found, unfortunately, that paragraphs do not always fall into these principal theoretical forms, and that many paragraphs are too short to be profitably categorised", konstaterar Gilliland (s 79).

Ett något mindre formalistiskt försök att beskriva styckets struktur redovisar Christensen i sin artikel "A generative rhetoric of the paragraph" (1967); artikeln publicerades första gången 1965 och kan sägas utgöra den tändande gnistan för den ovan nämnda 60-talsdebatten. Även i denna artikel är det fråga om pedagogiska bevekelsegrunder, och Christensen hävdar att det är omöjligt att ställa upp modeller för stycket, typ induktivt och deduktivt; stycket är helt enkelt "a sequence of structurally related sentences" (s 79). Det gäller att få eleverna att förstå att stycket byggs upp, genereras, (härav termen *generative rhetoric*) utifrån en kärnmening, the *topic sentence*, och att det är vanligast att denna mening inleder stycket; han anser därför *top sentence* vara en mer passande beteckning. Han hävdar också att stycket i allmänhet kan betraktas som analogt med en *cumulative sentence*, dvs en mening konstruerad med en bassats och högerställda bestämningar. I vissa fall förekommer också en eller flera *subtopics* i ett och samma stycke. Detta är förklaringen till att vissa stycken kan vara mycket långa (s 66).

Problemet med Christensens modell är att den endast gör reda för ett slags idealstycke i löpande text. Han påpekar själv problemet med stoff som är *introductory*, *transitional* och *concluding* (s 79) och som svårigen låter sig passas in i modellen.

En klar förtjänst med modellen däremot är att den betonar styckets karaktär av textuell, innehållslig enhet. "In the paragraph /.../ we have to refer to the content to determine what goes with what" (s 79) säger han och "The topic sentence draws a circle, and the rest of the paragraph is a pirouette within that circle" (s 53). Modellen poängterar dessutom kravet på koherens inom stycket.

Christensen är inte ensam om att framhäva styckets beroende av en kärnmening. I den anglo-amerikanska skrivträningstraditionen spelar inte bara *the paragraph* som sådan utan också *topic sentence* en framträdande roll. Stycket, *the paragraph*, isoleras från texten i sin helhet och övningsskrivs utifrån formaliserade mönster, där *topic sentence* kombineras med olika typer av innehållsstrukturer (Björk & Wikborg 1981, Wiener 1981) och emellanåt klassificeras stycket till och med som "mini-essay" (Imhoof & Hudson 1975, Brooks & Warren 1979). Man koncentrerar sig på stycket i den formella prosan, i synnerhet den utredande.

Den starka *topic sentence*-traditionen i den engelskspråkiga skrivträningslitteraturen, liksom dragningen mot systematisering och reglering av textstyckets utformning över huvud taget förvånar när man läser ett uttalande som: "Rather than attempting to recommend an ideal size of paragraph or models for its ideal identity we should note

that the paragraph enables a writer to show that a particular set of sentences should be considered as more closely related to each other, and that those grouped within one paragraph are to be seen as a whole in relation to those that are grouped in the paragraphs preceding and following." Så formuleras "styckenormen" i *A Grammar of Contemporary English* (1979:1069) och vi befinner oss som synes långt från *the paragraph* som mini-essay.

Skrivträningstypen som sådan kritiserats redan av Moffett (1968) som framhåller att eleverna av att skriva *paragraphs* lär sig att skriva – *paragraphs*. Risken är stor att en del elever inte lär sig att styckeindela – "he can't decide how to break into paragraphs because he must write only one paragraph" (s 207).

Till yttermera visso är det så att stycken i det skrivande som utförs i verkliga livet "hardly ever resemble those in current text-books" (Cooper 1983:291). Cooper grundar delvis sitt yttrande på en undersökning av Richard A Meade och W Geiger Ellis (1970). Genom att undersöka 300 slumpvis valda stycken skrivna av dels professionella skribenter (journalister), dels vuxna skribenter i största allmänhet (insändarskribenter) kunde de visa att 56 % av de undersökta styckena omöjligen kunde klassificeras enligt gängse handbokstypologi. Resterande stycken representerade endast två av handböckernas sju vanligaste modeller (1970:222).

Kritiska till en övertro på styckemodeller är också Sanford och Garrod (1981). De anser att även om forskarna kommit fram till att ett välorganiserat stycke inlett av *topic sentence* är det mest effektiva ur minnes- och förståelsesynpunkt så vore en ensidig inriktning på denna stycketyp olämplig. – "Writers do not necessarily only want to maximize memory performance or reading ease on a given paragraph" (s 202). De påpekar att koherensen förmodligen – ur minnes- och läsbarhetssynpunkt – betyder mer än placeringen av ledmeningen, och att det ibland kan vara strategiskt riktigt att vänta med den senare till styckets slut (ib).

Denna kritik ger, liksom *A Grammar of Contemporary English*, uttryck för ett kommunikativt inriktat synsätt på ett helt annat sätt än de tidigare anförda pedagogernas, och samma anda svävar över den nyare skrivträningsslitteratur som starkt markerar det retoriska arvet (Young, Becker & Pike 1970, Irmscher 1976, Cowan & Cowan 1980, Hartwell 1982). I dessa handböcker talar man mindre om hur stycket skall se ut, dvs om styckets struktur, och mer om dess funktion. Styckeindelning innebär en textsegmentering som görs för läsarens skull, för att texten skall bli meningsfull och läsbar. Indelningen dikteras av krav på tydlighet och av anpassning till språksituationen. "Emphasis

therefore should be placed on what a paragraph *does*, not what a paragraph *is*” (Irmscher 1976:83).

Skribentens valfrihet i fråga om styckestruktur poängteras och handböckerna uttrycker en viss tveksamhet inför begreppet *topic sentence*. Så refererar till exempel Hartwell (1982) till en av Braddock (1974) rapporterad undersökning som visade att endast 11 % av ett antal undersökta stycken representerande diskursiv prosa uppvisade *topic sentences* i konventionell betydelse. Och så anser till exempel Young, Becker och Pike (1970) att ett textstyckes inledande mening ”serves to arouse the reader’s anticipation of what will follow” (s 324) och att det sedan är skribentens uppgift att se till att resten av stycket motsvarar denna läsarens förväntan. Hartwell föredrar för sin del benämningen *commitment sentence* i stället för *topic sentence*. Styckets inledande mening talar om för läsaren vad stycket kommer att handla om; den ger också läsaren ett löfte (därav namnet) om att ämnet skall utvecklas, något som sedan sker i resten av stycket (s 134). Arvet från Christensens retoriska *paragraph* är tydligt skönjbart och liksom Christensen måste Hartwell finna sig i att vissa stycken är ”anomalous”, i detta fall de bakåtsyftande, de som utgör övergångsstycken och de som inte uppvisar någon *commitment* alls (s 154).

Trots den mer funktionellt orienterade attityd visavi stycket som dessa pedagoger uppvisar har de alltså ändå problem med att förklara stycket i alla dess skepnader, beroende på en trots allt långtgående strävan till fullständig kategorisering. Normalstycket anses omfatta någon typ av inledande mening, utifrån vilken resten av stycket genereras, eller också omfattar det ett antal meningar som står i ett underordnat förhållande till en mening som uttrycker något generellt i förhållande till resten av stycket, *the topic sentence*. Placeringen av denna mening varierar. Stycken som faller utanför dessa beskrivningar klassificeras som vi sett på ett eller annat sätt som oregelbundna på gränsen till abnormitet. Cowan och Cowan (1980) löser problemet genom att laborera med två kategorier, *the topic sentence paragraph* och *function paragraph* (s 238). Till den senare kategorin förs alla stycken som inte passar in i det gängse mönstret för *topic sentence paragraph*. I detta sammanhang bör erinras om att handböckerna, oavsett grundsyn, och även om det inte alltid explicit utsägs, i allmänhet intresserar sig enbart för stycket i formell, i synnerhet utredande, prosa. Enligt min uppfattning härrör de problem som de anglo-amerikanska pedagogerna brottas med delvis från denna koncentration på en specifik texttyp, delvis från kategoriseringssträvandena. Genom att endast beakta en form av prosa missar man insikten om styckets mångfasetterade natur, om den variationsrikedom som synliggörs vid analys av olika

texttyper. Och i en strävan efter total kategorisering inriktar man sig så starkt på styckets struktur att funktionen i allmänhet glöms bort – funktionen som, enligt min uppfattning, framstår som mycket central i en beskrivning av stycket och styckeindelningskonventionen.

5 Styckets funktion och struktur

Jag har i det föregående hävdat att vi i vår svenska skriftspråksgemenskap har en övergripande norm som föreskriver styckeindelning av skrivna texter. Vi styckar våra texter och anser att det är självklart att vi skall göra det, men huruvida underordnade normer existerar, vilka reglerar styckenas längd eller interna utformning, är mera oklart. Varje läsare kan genom att gå till ett antal slumpvis valda texter själv förvissa sig om att ett stycke får se ut praktiskt taget hur som helst. Det kan vara mycket långt – sträcka sig över flera sidor – men det kan också vara mycket kort; det kan bestå av en enda mening, ett meningsfragment eller kanske till och med ett enda ord. Jag har också velat visa att textstycket inte kan ses som en isolerad företeelse utan att det ingår som en del i textbildningsprocessen. Jag har dessutom pekat på det praktiskt-pedagogiska behovet av konkreta anvisningar för styckets och styckeindelningens bruk. Mot denna bakgrund känns det angeläget att försöka beskriva stycket och de normer för styckeindelning som vi trots allt tycks ha.

Jag utgår i mitt försök till beskrivning från det på textytan grafiskt representerade stycket men utifrån övertygelsen att styckeindelningen primärt utgör en del av den underliggande textbildningsprocessen. Stycket är primärt en mental storhet i den underliggande semantiska strukturen, och den ytstrukturella manifestationen påverkas på djupnivå – produkten bär spår av processen. Stycket som påtagligt resultat av textbildningsprocessen spelar sedan en roll i perceptionsprocessen.

Utgångspunkt för mitt resonemang kring styckets struktur och funktion är uppfattningen att styckemarkeringen utgör ett textuellt skiljetecken (jfr kap 2.2) och jag kan då ställa frågan: Vad är det som detta skiljetecken egentligen avgränsar? Stycken = textens byggbitar, ja visst, men utifrån vilka regler bestäms vad byggbitarna består av? Vad är det egentligen som konstituerar ett stycke?

Trots handböckernas diffusa regler och vaga definitioner förefaller det som om någorlunda vana skribenter har en intuitiv uppfattning om vad styckeindelning innebär. Den vanligaste uppfattningen om vad ett textstycke egentligen är, är att man genom att dela in en text i stycken markerar textavsnitt med innehållsligt samband. Genom att börja nytt stycke markerar skribenten att han eller hon går över till ett nytt tema, att vederbörande börjar på något nytt.

Med frågan ”Vad är det egentligen som konstituerar ett (text)-stycke?” gjorde jag en informell rundfrågning bland studenter på grundnivån, på svensklärarlinjen, och fick svar som

”Ett stycke är en enhetligt sammansatt text som klart kan avskiljas från nästa”,

”Ett stycke innehåller en avgränsad tankegång”,

”Ett sammanhängande textavsnitt med enhetligt innehåll, som på något vis skiljer sig från den övriga texten”,

”Styckena sammanhängande enheter som tillsammans bildar en text”,

”Nytt stycke används vid varje ny tanke i texten. Alla tankar och händelser som hör ihop skall vara samlade i ett stycke och inte dras isär eftersom läsaren gör paus vid styckeslut”,

”Ett stycke är en logisk, ’läsrytmiskt’ sammanhållen del av en text”.

Den uppfattning som uttrycks i dessa svar förefaller som sagt vara utbredd. Stycket uttrycker en tematisk, sammanhängande enhet; det utgör en kognitiv enhet, en ”avgränsad tankegång”.

5.1 Den kognitiva funktionen – stycket som kognitiv enhet

Textstycket utgör primärt en kognitiv enhet. Som sådan är den en del i den psykolingvistiska produktions- och förståelseprocessen. Styckeproduktionen och möjligheterna att utnyttja stycket i perceptionen utgör en del av den språkliga kompetensen. Individen, språkbrukaren, utnyttjar mer eller mindre omedvetet textstycket i den språkliga verksamheten. Det är här fråga om ett processuellt händelseförlopp som vi än så länge vet jämförelsevis litet om, men det förefaller troligt att styckets manifestationer på textytan, det må gälla tal eller skrift, varierar från individ till individ beroende på individens kognitiva förutsättningar – hennes sätt att tänka – men också att en slags generell förekommande tankestruktur kan postuleras.

Denna tankestruktur har för skriftspråkets del gett upphov till generella regler för när det är lämpligt att avgränsa en textuell enhet. Så väljer skribenter gärna att inleda ett nytt textstycke, t ex när nya förteelser eller personer förs in i handlingen, vid ny tid, nytt rum eller ny händelse. Styckeavgränsning är också vanlig när en ny aspekt på ett ämne tas upp. Genom segmentering i dessa fall markeras den kognitiva enheten.

Nu kan stycket emellertid inte utan komplikationer beskrivas som en kognitiv enhet, rätt och slätt. Inte heller med en definition som

säger att stycket utgör det grafiska avtrycket av en kognitiv enhet, kommer man speciellt långt. En sådan beskrivning är lika giltig för t ex meningen; en mening utgör också en kognitiv enhet, en grafisk manifestation av en kognitiv enhet. Kanske kan man säga att ett stycke *minst* måste innehålla det som också en mening *minst* måste innehålla, det vill säga normalt en proposition (jfr Clark & Clark 1977, kap 1-2).

Ett stycke består emellertid oftast av mer än en mening. Stycket omfattar ett antal meningar och dessa meningar uttrycker ett tematiskt innehåll. Det duger alltså inte att räkna ett antal meningar efter varandra och tro att man på så sätt åstadkommit ett stycke. Meningarna måste tematiskt hänga samman. Stycket utgörs av en utvecklad tankegång, av en sammanhållen tankekedja. Den innehållsliga koherensen avspeglar sig oftast i kohesion på textytan, det vill säga det tematiska sambandet förstärks av yttextuella fenomen (jfr 5.5.4 nedan).

Ett textstycke kan också sägas utgöra en självständig textuell enhet. Stycket förmedlar – eller bör i idealfallet förmedla – ett innehåll även om vi ser det fristående från texten i sin helhet, dvs den text i vilken stycket ingår som en integrerande del. Stycket kan beskrivas som en minitext vars innehåll i allmänhet kan sammanfattas i ett eller några ord. De i stycket ingående meningarna är däremot inte självständiga utan beroende av varandra och kan var för sig inte användas för att uttrycka styckets innehåll. Det är detta förhållande Gertrude Stein syftar på när hon talar om att ”paragraphs are emotional and sentences are not” (1967:58, jfr också Stein 1975); styckena har en förmåga att frammana en kontext. De etablerar ett tema och utvecklar sedan detta. Detta kan den enskilda meningen göra endast i undantagsfall (jfr Becker 1979). Och det är denna styckets kontextskapande förmåga som skiljer stycket från meningen.

Stycket utgör en *kognitiv enhet*, men det kan också, utifrån den processuella infallsvinkeln, sägas ha en *kognitiv funktion*. Att det spelar en roll i textbildnings- och avkodningsprocessen pekar aktuell forskning på (jfr kap 4), och det förefaller troligt att ett av styckets uppgifter i den skrivna texten är att avgränsa innehållsbitar för att underlätta för läsaren i dennes avkodningsprocess. Styckeindelningen ger läsaren innehållsrelevanta signaler.

När en grupp gymnasielärare i svenska på fortbildningskurs i Uppsala utsattes för min fråga om vad ett stycke egentligen är för något, kom många svar att få en vinkling mot styckets eller styckeindelningens funktionella aspekt. Så här skriver några av lärarna:

”Ett stycke är ett led i framställningen, en avgränsad tankegång eller något som leder fram till nästa led. Styckeindelningen gör fram-

ställningen lättare att läsa och även lättare att skriva; man tvingas koncentrera sig, en slags disposition”,

”Styckeindelning är till för att göra en text mer överskådlig och lättläst. Med nytt stycke markerar man att ett nytt avsnitt börjar”,

”När man är färdig med ett resonemang börjar man på nytt stycke. Nytt stycke hjälper mig att sortera mina tankar. Nytt stycke hjälper läsaren att följa mina tankar”,

”Ett ’stycke’ är en sammanhangsmässig enhet. Styckeindelning underlättar läsförståelsen”,

”Styckeindelning ger läsaren möjlighet att se att en del av ett resonemang är fullbordad. Nytt stycke visar att en ny fas i berättelsen börjar och detta ger läsaren möjlighet att göra en paus och tänka efter. Utan styckeindelning blir texten svåröverskådlig”,

”Texten indelas i stycken för att den skall bli mer lättläst och överskådlig. Läsaren ska få tillfälle till ’pausvila’. Detta gäller både vid tyst läsning och högläsning. Nytt stycke inleds där en ny tanke eller något annat nytt förs in i texten”,

”Dispositionen bör avspeglas i styckeindelningen. Helt nya vändningar och tankegångar bör motsvaras av nya stycken. Det blir lättare att förstå. Lättare att skriva”.

Det är styckeindelningen som ett hjälpmedel för lyckad kommunikation som här lyfts fram av svensklärarna; styckeindelningens kommunikativa funktion belyses.

5.2 Den kommunikativa funktionen – stycket som kommunikativ enhet

En intressant fråga är i vilken utsträckning den enskilde skribenten är medveten om styckets kommunikativa funktion och dess möjligheter, dvs i hur stor utsträckning inte bara innehållsliga aspekter utan också kommunikativa hänsynstaganden, t ex i fråga om mottagarens kognitiva status, styr avsändaren vid textproduktionen. Om man väljer att på detta sätt betrakta stycket med sändaren i fokus ser man att stycket, som primärt är en kognitiv enhet, även kan betraktas som en *kommunikativ enhet*. Detta innebär att de innehållsliga kategorierna markeras i första hand men att avsändaren därutöver kan utnyttja även andra indelningsstrategier, och att kommunikativa hänsynstaganden påverkar även den kognitiva indelningen. Stycket utgör, enligt mitt sätt att se, alltså också en enhet vars omfång och utformning bestäms/väljs av språkbrukaren utifrån kommunikationssituationens förutsättningar. Detta innebär att styckets realisation på textytan blir beroende av många faktorer. Den enskilde skribentens allmänna kun-

skaper och språkförmåga, i vilken styckeindelningskompetensen ingår som en delkomponent, påverkar naturligtvis styckets utformning, men också skribentens uppfattning om mottagarens/mottagarnas kognitiva och språkliga status bör ha betydelse. Därutöver påverkas styckeutformningen av skribentens intentioner med texten, av ämne, av medium; ja, hela språksituationen med alla dess faktorer har betydelse för styckets slutgiltiga utformning, och det förefaller som om texttypstillhörighet i vissa fall också spelar en avgörande roll.

När skribenten väljer att presentera sin text i, efter kommunikationsförutsättningarna, lagom stora textsjok eller när det kognitiva innehållet sekundärstyckas för emfasens eller läslighetens skull, eller när stilistiska hänsyn får råda, då har stycket en *kommunikativ funktion*. Textstycket är – eller borde vara – resultatet av ett medvetet val från skribentens sida. Genom att medvetet välja längd och utformning av de i den producerade texten ingående textstyckena styr skribenten läsarens avkodning, förståelse och tolkning. På ett medvetet plan kan vi planera vår framställning i kommunikativa enheter; vi kan som mottagare och avsändare utnyttja generella kunskaper om dessa kommunikativa enheters utformning. Genom att som mottagare aktivera inte bara vår omvärldskunskap gällande den specifika språksituationen utan också vår kunskap om hur den aktuella texttypen kan väntas vara utformad (*schema*) underlättar vi vår egen förståelseprocess, och på motsvarande sätt aktiverar vi som avsändare kunskaper och erfarenheter för den ömsesidighet som krävs i en ideal kommunikationssituation. Förmågan att bygga texter med hjälp av textstycken kan alltså sägas utgöra en del av den kommunikativa kompetensen. Det är emellertid troligt att graden av medvetenhet om texters konventionella uppbyggnad och därav följande krav (på avsändaren) eller förståelsevinster (för mottagaren) varierar från individ till individ. Det är också troligt att denna varierande insikt i viss mån skulle kunna påverkas genom skrivträningen i skolan. Så skulle våra elever till exempel kunna bringas till insikt om att styckeindelning kan utgöra ett mycket raffinerat stilistiskt grepp eller att den kan utnyttjas i pragmatiskt syfte. Båda dessa funktioner anser jag i grunden vara kommunikativa. När jag i fortsättningen talar om den stilistiska och den pragmatiska funktionen innebär detta alltså en sekundär indelning av styckets kommunikativa funktion.

5.3 Den stilistiska funktionen

Det lämpligaste materialet för undersökning av styckets stilistiska funktion utgörs naturligtvis av skönlitterära texter. En sådan under-

sökning faller egentligen utanför ramen för mitt arbete, men jag vill trots detta beröra den stilistiska aspekten på styckeindelning för att inte lämna alltför stora luckor i den helhetsbild av stycket som jag ändå vill ge.

Redan i inledningskapitlet framhöll jag att ett textstycke kan se ut nästan hur som helst. Detta påstående har kanske mest fog för sig beträffande skönlitteratur. En skönlitterär text kan bestå av mycket långa stycken föranledda till exempel av en aldrig upphörande tankeström, som hos James Joyce. När Joyce i *Ulysses* (1922) avstår från styckemarkeringar i huvudpersonens "stream of consciousness" är det säkert en mycket medveten handling. Den ostrukturerade, aldrig sinande tankeströmmen skulle förlora sin särart och mista sin magi om författaren delade in den i prydliga stycken.

En absolut motpol till dessa långa textstycken utgör till exempel Stig Claessons ofta genomgående extremt korta stycken. En textsida ur en roman av Stig Claesson, *Slas*, får inleda den rapsodi över skönlitterära texter som jag valt att presentera i konkretiserande och exemplifierande syfte. Texterna är valda på måfå. Författarna har jag valt intuitivt och med det övergripande syftet att de skall vara representativa för en viss styckeindelningsstrategi; det enda formella krav jag haft är att de skall representera det svenska 1900-talet. Jag vill med dessa konkreta exempel, dels genom att uppmärksamma variationen i styckebruk mellan de olika författarna, dels genom att diskutera vilka effekter den varierande styckeindelningen kan ha, visa att vi här har att göra med ett stilistiskt hjälpmedel. Förutom Stig Claesson har jag ansett Pär Lagerkvist, Kerstin Ekman, Jan Myrdal och Göran Tunström vara intressanta representanter för författare med varierande styckeindelningsstrategier, men jag vill betona att de rätt mycket är godtyckligt valda. Kvalificerade författare torde i regel arbeta inte bara medvetet utan också raffinerat med grafstycket.

5.3.1 *Tempo och emfas*

I romanen *Samtal på ett fjärrtåg* (Claesson 1972) funderar tågresenärerna på fenomenet barndomens somrar:

Det var på den tiden sommaren var lång och låg långt borta i en skog. Nu hinner man förbanne mig inte ens börja glädja sig åt att det ska bli sommar förrän det börjar mörkna igen.

Men då!

Då i barndomen började man längta efter sommaren så fort snön smälte och man började packa för sommaren redan i april. Minns du sommarkof-

ferten man packade i. Minns du hur man satt på den och väntade och väntade. Man skulle få resa till skogen och i skogen låg sommarens alla äventyr, sommarens alla knotiga gubbar och svartklädda gummor. Vilket behov man måste ha haft av dom människorna eftersom man längtade så.

Outplånliga minnen har man av själva resan. Man reste i nya kläder, nyklippt och tvättad både här och där.

Det är som om det var folket i skogarna som höll sommaren i sin hand. Nu när dom inte längre finns finns inte längre sommaren i skogen.

Ingen reser längre till skogen för att möta en sommar.

Den finns inte där längre.

Men då stod man på en liten skogsväg och lyssnade på när någon vispade en lie. Någon högg ved strax innan helgmålsringningen.

Och sommaren doftade.

Hö som torkar. Gräs som vissnar. Halm som hackas. Daggvåt klöver.

Sommaren luktade som när man skållar en gris.

Sommaren var ett jättelikt potatiskok.

Sommaren var allt och allt detta låg i skogen.

Nu vet i fan vad sommaren är.

Man vet inte ens var den ligger längre. Inte ligger den i nån skog i varje fall.

(Claesson 1972:72-73)

Efter ett inledande parti där ett relativt kort stycke skiljs från ett relativt långt med ett kort utrop: "Men då!" följer ett antal stycken som kan sägas vara mycket representativa för Slas' stil. De är korta; många består endast av en mening. Dessa korta stycken bidrar till att ge texten ett långsamt, eftertänksamt, dröjande tempo. Man kan jämföra partiet med det långa stycket i det citerade partiets början. Här är tempot förhållandevis rappt, här ges inte samma tid till eftertanke.

Styckenas längd kan alltså ha en *temporeglerande* funktion. Korta stycken kan ge upphov till ett långsammare tempo. Korta stycken kan emellertid ge även en annan effekt:

Inte heller Mariamnes död hade ju alls förändrat honom och hans liv. Och inte heller att han visste att han själv var skuld till den, att det var han som hade dödat henne, fast han hade lejt en annan man, en man som var mycket lik honom, till att göra det, för att slippa göra det själv.

Ingenting hade förändrat honom. Ingenting alls kunde någonsin förändra honom.

För han var en ökenmänniska. Och i hans öken fanns ingen undrets källa med friskt och klart vatten som man kunde hämta i ett litet krus och vederkvicka sig med och bli en annan än den man var.

Ingenting sådant fanns för honom.

Inte heller var han som Mariamne. Hon som inte behövde något tempel.

Hon som var som ett träd som vinden fyller med sitt hemliga sus. Inte heller var han som hon.

Ingenting sådant fanns heller hos honom.

Han var sig själv. Han var Herodes. Den store konungen Herodes.

(Lagerkvist 1967:116)

Ovanstående citat omfattar en sida i Pär Lagerkvists roman *Mariamne* (1967). Samtliga stycken är relativt sett korta, men som extremt korta i relation till den övriga texten framstår de tre styckena som börjar med ordet *ingenting*. Och dessa tre stycken utgör, tillsammans med det något längre men fortfarande relativt sett korta avslutande stycket, sidans viktigaste budskap. De korta textstyckena får en *emfatisk* funktion.

5.3.2 Stegring och enhet

I klar kontrast till såväl Slas' som Pär Lagerkvists styckeindelingsstrategi – en strategi som resulterar i korta stycken i allmänhet, och extremt korta emellanåt – står till exempel Kerstin Ekmans stycken i *Änglahuset* (1979). Jag har valt att citera några sidor ur romanens första tredjedel:

Om det underbara ljuset i skogen ovanför Lusknäppan en eftermiddag på förjulsvintern 1906:

Frida hade sett detta ljus.

Hon kom traskande i skogen ovanför sitt gamla barndomshem. Torpet var bara en otydlig ring för grunden hade sjunkit och ur förnan stack överallt avlödade rönnskott opp som pinnarna efter lekande barn. Dessa stenar var slitna av betraktande. Hon hade gått förbi här så många gånger under årens lopp. När hon ställde sig inne i ringen av sjunkna grundstenar var det bara för att se efter om sängen de haft i köket verkligen hade fått plats utefter den korta väggen. Men det verkade inte troligt att här någonsin hade stått möbler och legat ett golv. Minnets skål var grund av allt detta nötande med trötta ögon och innehöll snart ingenting. Banvalls-Britas tomma ansikte, barnskrik, oro, grova röster. Allt tycktes nu nersjunket och oföränderligt.

Frida hade inga bra skor att gå i skogen med. Men än hade inte snön kommit. Kängorna läckte inte in vatten heller, i varje fall inget att tala om. Omkring henne var skogen friskt mörkgrön och kryddoftande. Hon blev alldeles förbluffad. Allt var ju annars grått i samhället den här årstiden: leran på gatorna, rappningen på husen, människornas ansikten, sjalar och knyten. En klott brungul hästdynga syntes i denna omgivning vara en kraftig färgfläck. Och skogen som hon hade trott vara avlövad och hemsk – här

stod den alltså grönare än någonsin med fuktig stjärnmossa och blanka lingonbladstuvor, med lavar på stenarna som fräckt räckte upp sina små bågare mot himlen och krävde vad som fanns att få.

En gång som barn hade hon sett en bild som hette "Finn den gröne jägarn!" Så som på den bilden var det nu ovanför Lusknäppan, grönt i grönt och jägarns tröja var omöjlig att hitta. I små gölar blänkte det grönt och all mossa stod frisk och mjukraggig i fukten. Det var lummer hon var ute efter, åtminstone var det vad hon sa om någon frågade. Skulle hon hitta lite ved så tänkte hon ta den i korgen och lägga lummern överst. Ingen behövde veta att de hade så ont om den. Lite att tända med kunde man väl alltid ta hem förresten. Det angick ingen. Hur frisk och frodig lummern stod! Om hon hade kunnat ta en bosskorg full och sälja på torget till jul! Men det skulle sprida sig. Nu står Frida Eriksson på torget och försöker sälja lummer, stackarn. Eriksson går väl utan arbete igen. Nej, bara till sin egen spiskåpa skulle hon ta.

Som hon gick framåtböjd och rev upp de långa remsorna av styv och slingrande lummer fick hon yrsel. Hon hade inte ätit mer än två vetebröds-skivor och tagit en kopp rågkaffe. Nu fick hon hjärnvalv och höll på att stupa framlänges men satte sig i tid på en stubbe med framåtlutad överkropp och kände blodvågorna lägga sig och de kalla näsvingarna bli som vanligt igen. Men när hon reste sig och öppnade ögonen var skogen förvandlad.

Den var uppfylld av ett mjukt och gyllene ljus som hon först tyckte silade fram mellan trädens stammar. Hon gick några osäkra steg men blev stående. Hon kände sig själv alldeles genomlyst. Ja, det var en sådan täthet och lyster i alla blad och i varje bladflik på lummerns grenar att hon kunde se dem en och en in i minsta detalj. Ingenting undgick henne tack vare detta milda och innerliga ljus som inte bländade och inte skrämde henne. Hon letade till att börja med efter orsaker och tyckte att det såg ut som om ljuset sipprade från dolda källor bakom stenarna och kom mossan att likna ett skimrande bräm på deras gamla grå ryggar. Men det tycktes inte finnas någon vanlig orsak till detta ljus. Solen var sedan länge dold bakom novembers våta skynken och ridåer och bakom träd och stenar kunde det inte finnas någonting som brann. Det lyste ju inte heller bakom dem såg hon nu. Det fanns inga trötta grå stenryggar, inga skrovliga fallna stammar som belystes. Allt var ljust och ljuset kom infrån, från mossan och grenar och sten. Allt som växte, allt som multnade och varje sten i denna tunga skog var på väg att lyfta av ljus och det ljuset kom ur stenen själv som om den plötsligt hade blivit så tät att den strålade. Likadant var det med alla grenar och varje kotte på marken. Frida tog på sig och visste att hon lyste.

Hon vågade ingenting annat än stå stilla. Hennes ögon var som sköljda i klaraste vatten. De visste allting i skogen och alla ögonblick. Fulheten och skammen var förklarade för henne och hennes handlingar var rena som vatten och nödvändiga som bröd. Hon visste också att hon levde alltid, att det inte fanns någon tid utanför tiden. Ett ögonblick kände hon att hon darrade av tröthet, att hon helt enkelt inte orkade se detta om hon inte en

liten stund finge böja huvudet och sluta ögonen. Det var inte mer än en halv sekund hon gjorde så men när hon såg opp igen var skogen som vanligt, ja det var nästan mörkt.

(Ekman 1979:84-86)

Det citerade avsnittet inleder ett kapitel, och de första styckena ger bakgrunden till det som sedan följer. I teatertermer kan man säga att vi i första stycket får scenbilden presenterad för oss, men genom ett okonventionellt styckeindelningsbruk förmedlar författaren dessutom ytterligare information. Genom att låta meningen efter kolon utgöra ett separat stycke:

Frida hade sett detta ljus.

som dessutom markeras av omgivande blankrader och inte som de andra styckena med indrag anslår författaren en ton som den lyhörde läsaren knappast kan undgå att uppfatta. Vi förstår att det är något alldeles speciellt med detta ljus och dessutom att det betytt något alldeles speciellt för Frida att hon fått se det.

Efter dessa båda inledande korta stycken följer så ett antal långa stycken som griper tag i läsaren, trollbinder och driver uppmärksamheten framåt, framåt med andningspauser vid styckegränserna och med kulmen i det längsta stycket som beskriver ljuset, det underbara. Detta långa stycke följs sedan av ett kortare, som återför både Frida och läsaren till den sörmländska verkligheten, och de följande i denna episod ingående styckena (ej citerade) är alla relativt korta (Ekman 1979:86-87), men i jämförelse med de tidigare citerade styckena, producerade av Slas och Pär Lagerkvist, är de långa. Kerstin Ekmans långa stycken vittnar om att även ett långt stycke kan vara verkningsfullt, ha en enfatisk effekt. Vissa stycken griper redan i inledningen tag om läsaren och släpper inte detta grepp förrän stycket är slut. En spänning byggs upp och ju längre stycket är, desto intensivare blir greppet om läsaren. En slags stegringseffekt uppnås.

Långa stycken behöver emellertid inte innebära *stegring*. Ibland markerar de kanske helt enkelt en sammanhållen *enhet*. Att denna enhet helt enkelt kan vara uttryck för vederbörande författares sätt att tänka, sätt att strukturera omvärlden, tycker jag Jan Myrdals här citerade text antyder. Jag återger drygt en sida ur *Barndom* (1982):

I rutan ser jag mig själv. De guldbågade glasögonen blänker. Ansiktet och kroppen framträder i dunkla färger genom rutans spegling mot natten. Runt mig i bilden och bakom huvudet hyllrader med böcker. De ligger i ljus från arbetslampan. Och långt bakom mig och högt över mig i fonden, lyft på sin empire-piedestal i svart och guld det avgjutna huvudet av den meliska Afrodite. Hon blickar ned mot mig och i den dunkla spegelbilden

syns inte att hennes ögon är gipsvita och döda. Pendangen, "Klytia", porträttet av Antonia d.y., kejsar Claudius moder, döljs bakom de utskjutande bokhyllorna. Det var morbror Folke som kom med dem.

– De passar hos dig, sade han. De är från adertonhundrafyrtio ungefär. Mycket här i huset kom från honom. Matsalsbordet och den stora klockan och sekretären uppe vid TV-apparaten till exempel. Inte bara möbler naturligtvis; det stora bykkaret av koppar jag har till papperskorg kommer från honom liksom en hel del porslin och prydnadsföremål. Jag tyckte mycket om honom. Han talade nästan aldrig med mig när jag var barn. Jag bara följde honom samman med hundarna. När han fått kärlekssjukdom och blivit grubblande beslöt han sig för att ta livet av sig för att inte behöva ligga sjuk. Då var Gun och jag i Kina. Det var år 1976 och hon låg på sanatorium. Han skrev mig då. Han brukade inte göra det. Jag tror det var första gången han skrev mig. Han undrade när jag kom hem. Hemresan dröjde då Gun låg länge sjuk. När vi dock kom hem på vintern besökte vi honom. Han nämnde att han inte mådde bra. Annars talade vi mest om smide i Södermanland. När jag gick gav han mig en sak han länge tänkt ge mig, sade han. Den var ovanlig. Ett par lokträn med snidade örn huvuden. Sniderierna var grovt kraftfulla.

(Myrdal 1982:20-21)

Denna text illustrerar hur styckets kognitiva funktion samspelar med den stilistiska funktionen. Varje stycke utgör delar av författarens tankeström. De här båda styckena skulle i och för sig lika gärna kunna utgöra ett enda stycke, återge en oavbruten tankeström, men det förefaller troligt att författaren valt att markera stycke gräns vid morbroderns replik för att på så sätt indikera att här införs något för den fortsatta berättelsen viktigt. Att det inte är repliken som sådan som föranleder stycke gräns tyder textens fortsatta konstruktion på: replikens slut markeras endast med punkt, inte med grafstyckemarkering.

5.3.3 Variation

Ett citat ur Göran Tunströms roman *Juloratoriet* (1983) får sätta punkt för denna mycket subjektiva genomgång av några författares varierande styckebruk och dess effekter:

Sedan den dagen orkade han inte skriva mer. Sidorna förblev blanka.

Men det gick att läsa.

Att öppna en tjock bok och sänka sig ner i den! Djungel på ena sidan, en strid ström på den andra. Ingen kan nå en på den smala klipphyllan mellan Punkt och Stor bokstav. Han kan som en gråsugga kila in mellan pappret och ordet, ligga stilla, ibland kika fram. Han kan kittla orden i deras ryggar

så att de skrattar hörbart endast för honom. Han kan gå omkring i ordets skog där ljuset spelar så vackert och bakom varje krök i texten se något nytt: ord som valvbågar, som träd Kronor, som koppar och eldslågor. Främmande djur rör sig med läten han aldrig förr känt till. Där finns hemliga städer, byar, underliga farkoster och människor som samtalar på många olika vis. Där finns vuxna människor och redan döda och alla lär de honom sånt han kanske ännu inte borde veta. Där finns mycket han inte förstår och det gläder honom allra mest, därför att det då finns en värld framför honom som han måste nå. Det obegripliga är det bästa, eller som han en dag skulle skriva: "Jag vet inte, därför måste jag vidare."

Att spela går också an. Att ta ett litet steg åt sidan och förflytta sig in i musikens tid.

När han ännu bodde uppe vid skogen brukade man sända honom till affären för att handla. Villigt gick han sin väg med listan på varor. En bit bort fick han syn på några myror som korsade hans stig. De var ovanligt stora, deras bakar glänste svartbruna i solen. Sidner böjde sig ner och hamnade precis *under* tiden. När man hittade honom krypande med ansiktet mot marken, när man petade honom i ryggen, efter att länge ha talat med honom utan att få svar, reste han sig utan förvåning och sa: "Ja, jag skulle bara . . . Jag skall gå nu." Det var hans rättighet som barn, för barn skulle inte klara sig utan förmågan att försvinna ut ur kroppens trånga fängelse; att växa är att avstå från den förmågan.

Portarna rostar igen.

Men musikens port rostade inte igen. På tangenternas hemliga stigar nästlade han sig igenom djungeln av krav och tillkortakommanden. Med nerböjt huvud, med halvslutna ögon tog han sig fram till det krön där vägarna låg fria. Då kastade han ansiktet bakåt, öppnade blicken och log: han var igenom.

Oåtkomlig och ensam ute i musiken.

Som på en stor blänkande is, där solen låter droppar av guld falla.

Runt denna is kunde telefonerna ringa.

Och de skulle göra det.

(Tunström 1983:43-44)

Detta citat, ur den mycket komplexa tregenerationshistoria som ytterst handlar om livets, skapandets och glädjens källor, speglar styckevariationens betydelse för textens helhet.

Citatet inleds med ett kort stycke som i sig utgör det föregående avsnittets avslutning. Sedan följer ett extremt kort, emfatiskt stycke – med typografisk specialmarkering. Om detta stycke markerats med indrag skulle emfasen i någon mån mildrats. Nu förstärks i stället effekten av att det korta stycket med denna placering snarast får en rubrikfunktion.

Det extremt korta stycket avlöses av ett långt metaforiskt uppbyggt stycke. Detta följs sedan av ett kort stycke som står fram i förhållande till de omgivande styckena. Sedan följer stycken av varierande längd. Avsnittet – och kapitlet – avslutas med ett antal mycket korta stycken vilka inte bara verkar enfattiskt utan också påverkar tempot – och stilläget. Genom det typografiska arrangemanget suddas för ett ögonblick gränsen mellan prosa och modern poesi ut.

5.3.4 *Stycket som stilmarkör – ett obrukat forskningsfält*

Utifrån de här anförda exemplen på effekter av olika typer av styckestruktur vill jag hävda att stycket i större utsträckning än vad som nu är fallet borde betraktas som stilmarkör och följaktligen utgöra en enhet väl värd att studeras vid textanalys. Stycket utgör ett stilistiskt verktyg som ger skribenten möjligheter att tolka verkligheten; det utgör ett verktyg med vilket skribenten inte bara kommunicerar utan också skapar.

Stycket som analysenhet i litteraturvetenskapliga/stilistiska sammanhang förefaller inte vara särskilt vanligt. Mig veterligen har inga större undersökningar gjorts där man tagit fasta på till exempel enskilda författares styckeindelningsstrategier. "In writing, the PARAGRAPH is a typographically marked unit, and therefore objectively verifiable. And in practice it is by no means impossible to use paragraph structure as a potential style marker", skriver Enkvist (1973a: 88) men uppslaget förefaller inte ha lett till några konkreta insatser, om man i detta sammanhang inte skall nämna ett försök att bestämma tidsreferensers rytmiska variation med grafstycket som undersökningsenhet (Svartvik & Törjas 1975).

En orsak till det ringa intresset för stycket som stilmarkör kan vara att grafstyckeindelningen av en text ofta drabbas av förlagsredaktörernas ingrepp. Detta torde emellertid vara mindre vanligt för skönlitteratur än för bruksprosa.

Att textstycket kan vara en stilmarkör har uppmärksamats av Bengt Holmberg i textantologin *Nusvensk prosa* (1972), en antologi som används i den akademiska undervisningen i textanalys. Vid ett par tillfällen uppmanar han studenterna att vid textanalysen beakta styckelängden. Så till exempel vid analys av Vilhelm Mobergs "Brod" ur *Ansikten*, 1932: "Undersök dispositionen. Vad utmärker indelning i stycken? Försök motivera varför en del av dem är så korta" (Holmberg 1972:143). Och i analysuppgifterna till en text av Hannes Alfvén ingår uppmaningen: "Observera den roll som styckeindelningens spelar" (a a:33). Holmberg har också med styckeindelningen som

en underavdelning i sin "Plan för funktionell stilanalys" (a a:169) även om han inte där exemplifierar infallsvinklarna.

Jag är övertygad om att det vore intressant och också säkerligen givande att utföra litet mer systematiska undersökningar beträffande textstyckets stilmarkerande funktioner. Det är förmodligen fullt möjligt att undersöka styckelängd och styckedistribution inte bara hos enskilda författare utan också under olika epoker. Det är likaså förmodligen fullt möjligt att göra jämförande analyser inte bara mellan olika författare utan också mellan olika epoker och mellan texter från olika språkområden/kulturer.

Det är emellertid inte bara styckets längd och den varierande styckelängdens effekter som är intressant, även om jag i min genomgång här koncentrerat mig på denna faktor. Så kan till exempel styckets interna form bli föremål för stilistiska undersökningar. "We may, for instance, proceed to count densities of paragraphs whose controlling idea is expressed in an initial topic sentence, paragraphs in which the controlling idea is implied rather than summarized in any one sentence, and paragraphs in which the controlling idea comes last", anser Enkvist (1973a:88), och det är förmodligen möjligt att närma sig strukturen även med andra infallsvinklar, som till exempel pronominalisering (jfr Hinds 1977, Hellberg 1985) eller den tidsreferentiella rytmiska variationen (Svartvik & Törjas 1975).

Även andra för stycket karaktäristiska drag kan beaktas. En intressant undersökningsenhet utgör förmodligen bindningen mellan de olika styckena i en text. Margareta Westman utnyttjar i *Bruksprosa* (1974) grafstycket för kvantitativa beräkningar i språkbeskrivande syfte och redogör där för en undersökning av textbindande faktorer, "länkar mellan styckena" i tidningstext (Westman 1974:34). En intressant variabel skulle också förekomst respektive icke förekomst av bindning utgöra (jfr Halliday & Hasan 1975). Likaså kunde styckens slutfall bli föremål för analys och i vissa fall vore det kanske intressant att kartlägga förekomsten av i texten explicit uttryckta styckemarkörer, dvs yttre textuella företeelser som markerar antingen början eller slut på ett textstycke (jfr van Dijk 1980).

5.4 Den pragmatiska funktionen

Jag har valt att benämna en andra klart urskiljbar styckets sekundärfunktion som den *pragmatiska*. Denna term avses täcka det medvetna textstyckandet i informativt syfte, indelningen av texten i lämpliga kommunikativa bitar. När den medvetne skribenten delar in sin text

med det övergripande syftet att budskapet, informationen, så problemfritt som möjligt skall nå fram till mottagaren och av denne kunna tolkas så exakt som möjligt, eller i så nära överensstämmelse som möjligt med den avsedda betydelsen, när indelningen i stycken tar hänsyn till texttyp och läsbarhetsproblematik, då anser jag att man kan tala om textstyckets *pragmatiska funktion*.

Om skribenten fäster avseende vid styckets pragmatiska funktion innebär detta att han eller hon väljer till exempel styckestruktur eller styckelängd i första hand utifrån de i kommunikationssituationen ingående faktorerna. Genom att beakta ämnet, syftet med framställningen, mottagarens/mottagargruppens allmänna respektive språk-specifika kunskaper, tid och plats samt medium får skribenten en uppfattning om vilken styckelängd eller vilken styckestruktur han bör välja för sin framställning. Skribenten som befinner sig i denna – mer eller mindre medvetna – valsituation kan jämföras med den klassiska retorikens talare. Talens olika delar, *partes*, hade olika kommunikativa funktioner, vilka talaren måste ta hänsyn till vid konstruerandet av talet för att effekten på åhörarna skulle bli så stark som möjligt. Över huvud taget var effekten av det kommunicerade det primära, och van Dijk anser att retorikens förhållningssätt till texten och textproduktionen egentligen är jämförbart med pragmatikens:

The body of instructions given served however, as in classical poetics, not only an internal goal, but above all external conditions of effectiveness on the public. In this respect rhetorics is not only a theory of texts but also a pragmatics *avant la lettre*.

(van Dijk 1972:25)

På samma sätt som den antike talaren, måste alltså dagens medvetne skribent ta hänsyn till texttyp och kommunikationssituation när han utarbetar sitt manus om han vill uppnå en effektiv kommunikation, och i detta hänsynstagande ingår val av styckestruktur och styckelängd.

Jag kommer vid min genomgång av den pragmatiska funktionen, liksom vid genomgången av den stilistiska, att koncentrera mig på styckelängden och dess variationer. Olikheter i längd kan i och för sig ha en kognitiv grund men om de är systematiska bör de vara relaterade till en texttyp som i sin tur är knuten till en generaliserad språksituation.

Om den stilistiska funktionen lämpligast kartläggs med utgångspunkt i skönlitterära texter förefaller texter av mer formellt slag vara den lämpligaste undersökningsdomänen för den kommunikativa funk-

tionen. Det är i den slitstarka bruksprosan vi kan förvänta oss att se spåren av ett medvetet textbyggande, av ett mer eller mindre medvetet val av styckelängd, syftande till maximal informationseffekt.

Koncentrationen på styckelängd innebär inte att jag bortser från den betydelse som styckestrukturen, enkannerligen placeringen av styckets ledmening, kan ha för den pragmatiska funktionen. En undersökning av ledmeningens distribution i den formella prosans stycken skulle förvisso vara intressant att göra. Inte minst gäller detta tidningsprosans påfallande korta stycken.

5.4.1 Bruksprosa

Att textlängden varierar i olika typer av formell prosa framgår av Margareta Westmans brett upplagda undersökning av bruksprosa, där tidningsprosa, broschyrprosa, läroboks- och debattprosa ingår. Bland de många språkliga variabler som undersökts återfinns även styckeförekomst och styckelängd (Westman 1974:2.3). De redovisade resultaten tyder på att skribenter rent generellt väljer styckelängd beroende på texttyp. Den genomsnittliga styckelängden för debatttext är cirka 82 ord/stycke. Detta är den texttyp som uppvisar de längsta styckena. Läroböcker har en genomsnittlig styckelängd på cirka 54 ord/stycke, alltså mycket kortare än debattprosans, men inte alls lika kort som broschyrtexter eller tidningsartiklar. För dessa båda texttyper är det genomsnittliga värdet för styckelängd cirka 37 ord/stycke respektive 33 ord/stycke (a a:32). Tidningsprosan har alltså de kortaste styckena generellt sett, kortare än broschyrtexterna. I förstane kan detta synas förvånande. Att broschyrer är hårt styckade är de flesta läsare medvetna om, men att tidningsartiklar skulle vara ännu mer uppdelade är kanske inte lika uppenbart. Denna bristande insikt beror förmodligen dels på att tidningarnas stycken rent visuellt, på grund av spaltsättningen, inte ger intryck av att vara så korta, dels på att tidningsstyckena, som Westman påpekar, ofta är länkade till varandra på ett annat sätt och i en annan utsträckning än vad broschyrtexternas stycken är. Textbindning är ett stildrag för tidningsprosa, inte för broschyrtext (a a:34).

5.4.2 Vetenskaplig text

Några i bruksprosan ingående texttyper uppvisar alltså varierande styckelängd. Ett rimligt antagande är att längden ökar om man går till vetenskaplig text. Mottagaren kan där förutsättas ha större förmåga – och behov av – att hålla ihop en tankemässig enhet.

Ett – återigen subjektivt och mycket litet – stickprov bland språkvetenskapliga avhandlingar skrivna vid institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet under åren 1979-1984, stöder detta antagande. Eftersom jag inskränkt mig till en enda vetenskaplig disciplin kan jag inte dra någon generell slutsats utifrån mitt resultat, men en viss sannolikhet föreligger för att resultatet skulle bli likvärdigt om miniundersökningen utfördes inom någon annan vetenskapsgren.

Jag har för min undersökning valt ut fyra sinsemellan ämnesmässigt ganska olika avhandlingar: en elevspråksundersökning (Larsson 1984); en undersökning av språket i medbestämmandelagen (Gunnarsson 1982); en personnamnsstudie (Peterson 1981); en sociolingvistisk studie (Thelander 1979). I samtliga avhandlingar har jag gått till kapitel 3 och där räknat antalet ord i kapitlets 10 första stycken. Det totala antalet ord i dessa stycken har sedan delats med antalet stycken och en genomsnittlig styckelängd har på så sätt erhållits – en styckelängd som kan jämföras med bruksprosans styckelängder även om jämförelsen naturligtvis blir något vanskelig på grund av jämförelsematerialens skillnader i fråga om omfång.

Den genomsnittliga styckelängden för de fyra avhandlingarna är 139 ord/stycke – en anseelig längd i förhållande till inte bara tidningsprosans 33 utan också debatttextens 82 ord/stycke. Som framgår av tabell 1 är emellertid variationen stor såväl mellan de enskilda texterna som inom respektive text. Möjligen är man benägen att tro att forskares styckeindelning är helt kognitivt bestämd. En viss kommunikativ anpassning anar man dock också här.

Tabell 1. Styckelängd i fyra vetenskapliga texter. Medelvärde för 10 stycken. Lägsta resp högsta värde för ord/stycke (O/ST)

Text	Medelvärde (O/ST)	Kortaste stycket	Längsta stycket
Gunnarsson	150	54	384
Larsson	175	74	404
Peterson	103	26	199
Thelander	131	40	270

Alla börjar relativt försiktigt för att först så småningom producera de långa styckena. Punktundersökningen tyder på att språkvetenskapliga avhandlingar tenderar att vara uppbyggda med avsevärt längre stycken än vad bruksprosans texttyper är. Förmodligen är detta ett drag som gäller vetenskapliga texter generellt.

Ett i detta sammanhang jämförbart styckelängdsvärde presenteras av Svartvik och Törjas (1975). Deras undersökning av tidsreferensers variation är gjord på en amerikansk vetenskapsmans och nobelpristagares memoarer. Denna text som alltså inte bokstavligen representerar vetenskaplig prosa – den är bara skriven av en vetenskaps utövare – har en styckelängd på 127,3 ord/stycke (s 418).

Detta förhållande antyder att den offentliga sfärens texttyper, den formella prosan, varierar ganska starkt i fråga om styckelängd. För bruksprosan tycks gälla att dess texttyper tenderar att delas i förhållandevis korta stycken – broschyr- och tidningstexter i extremt korta till och med.

5.4.3 Tidningstext – läsighets/läsbarhetsfunktionen

Skälet till bruksprosans mer eller mindre korta stycken är förmodligen huvudsakligen pragmatiskt. Skribenten delar medvetet in sin text i korta grafstycken för att höja graden av läslighet. När Björnson i sin studie över läsbarhet (1968) räknar upp faktorer av betydelse för en texts läslighet nämner han också mycket riktigt "uppdelning i stycken" (s 14). Styckeindelningen "leder till att texten blir mindre kompakt" (Westman 1974:33) och risken för att den presumtive läsaren skall bli avskräckt minskar. Styckeindelningen får en *läsighetsfunktion*.

Denna funktion omhuldas framför allt av pressen, och det är ju också i tidningsprosan som de kortaste styckena förekommer. Här tar man i första hand fasta på den *visuella faktorn* – textsidan får inte se för kompakt ut. Styckeindelningen blir en typografisk fråga, inte en fråga om utnyttjande av stilistiska eller kognitiva funktioner. Den legendariske engelske tidningsmannen Harold Evans uttrycker sig mycket klart om detta i den andra delen av *Editing and Design – Handling Newspaper Text*:

For the newspaper the paragraph is primarily a typographical, not a literary, device. This may seem a philistine attitude. Is violence to be done to the language and to thought for the sake of the mere mechanics of typography? No, it need not be; but it has to be recognised that purity of literary style is an empty thing if the reader has already been lost. And that loss is a certainty if we attempt in mass-circulation papers to retain paragraph breaks strictly for new ideas, new subjects, new speakers. Breaks than come too infrequently to relieve the eye in the expanses of small grey newspaper type. The paragraph in the newspaper still serves to indicate where

new thoughts, subjects, and speakers begin, *but in addition paragraph breaks are introduced for the purely typographical reason of providing white spaces as refreshment to the traveller.* (Min kursivering.)

(Evans 1974:102-103)

Att inställningen till textstyckets längd är densamma i svensk press framgår av uttalanden som

Var frikostig med styckena, med utgångarna.

(Ågren 1981:13)

/Expressen/

Flera utgångar och kortare textsjok underlättar läsningen.

(Skrivregler för Svenska Dagbladet)

En sak som mer än annat bidrar till att förmå folk att läsa en artikel är att den inte bara *är* intressant, utan också *ser intressant ut*. Verkar artikeln för ögat kompakt, avkyler det redan från början läsaren. Inför en bräddfull tidningsspalt utan vilopunkter för ögat känner han sig som fotgängaren inför en lång, snörrät, enformig landsväg. Två saker behövs:

1 Nya utgångar i rätt stort antal ---/ Det lilla tomrum som uppstår varje gång ny rad påbörjas bryter enformigheten, det hela verkar livfullt och omväxlande.

2 Mellanrubriker.

(Karlgrén 1970:26)

/Dagens Nyheter/

Några av pressens språkvårdare drar sig inte för att ge konkreta förslag på lämplig styckelängd. Så hävdar till exempel Karlgrén att "längre utgångar än 15, högst 20 rader borde absolut inte förekomma" (ib), och Svenska Dagbladets skrivregler påbjuder kategoriskt: "Ingen utgång bör innehålla mer än 12 tryckta rader" (s 1).

Att tidningsmakaren kan ha ett litet mer själviskt skäl till att föredra korta textstycken, informerar Evans om. Det är inte bara omtanke om läsaren som ligger bakom det korta tidningsstycket – det korta stycket utgör dessutom en produktionstekniskt intressant detalj:

It has to be admitted also that a narrower self-interest creeps into the matter. Shorter paragraphs help the newspaper in its production. Ten men can set ten short paragraphs on separate folios

(‘takes’) simultaneously – a great boon when deadlines are close. When a section of text does not fit the page space allocated and something has to be cut, it is easier to cut when the paragraphs are short.

If the dispensable sentence or word is in the middle of a paragraph, deleting it means resetting the whole paragraph. With well-paragraphed stories, properly edited, it is a simpler matter to cut the end two lines of a paragraph or drop a whole paragraph.

(Evans 1974:103)

Med tanke på de extremt korta grafstycken som florerar i vissa typer av tidningar är det intressant att notera att såväl Evans som Karlgren varnar för det alltför korta stycket. Karlgren säger att det är onödigt att ”gå så långt som många amerikanska tidningar som låter varje mening bilda en utgång – det hela blir alltför sönderhackat och oroligt” (s 26).

I *Språket och läsbarheten* hävdar också Platzack att ”läsbarheten hos en text blir sämre om meningarna är alltför korta” (s 118), ett uttalande som förmodligen är applicerbart även på stycken. Det förefaller som om såväl *läslighet* = ”den visuella informationen och bearbetningen av grafiska tecken” som *läsbarhet* = ”den kognitiva informationen och bearbetningen av grafiska tecken” (Backman 1978:21) skulle bli lidande på ett alltför generöst styckande. Evans betonar framför allt det olämpliga i korta stycken i bredare spalter. Om textraden är lång blir stycket typografiskt och ur läslighets-/läsbarhetssynpunkt sett alltför kort: ”Short paragraphs in wide measure provide too many breaks; they interrupt whatever thought there is, waste space, and look hideous” (s 105).

Evans framhåller också det olämpliga i ett mekaniskt styckande. Variation bör vara en ledstjärna för skribenten: ”A mixture of medium, short, and long paragraphs is required, related both to the meaning of the message and to its typography” (s 106).

Intressant är Evans resonemang kring bruket av grafstyckemarkering medelst blankrad. Han anser att den typen av styckemarkering kan ha en negativ inverkan på textens flyt. Mellanrummen åstadkommer avbrott i framställningen. Detta nya styckemarkeringsmode tyder på att ”the typographers responsible attach greater importance to a deadly even appearance than they attach to function; and that they either do not or cannot read” (s 106).⁴ Hårda ord, och vi kan idag konstatera att indraget som grafstyckemarkering håller positionerna i pressen.

I detta sammanhang kan det vara lämpligt att ta upp frågan om

huruvida förekomst av styckeindelning överhuvud taget har någon inverkan på en texts läsbarhet, på textkonsumentens läsförståelse. Enligt Bror Zachrisson är det mycket tveksamt om något sådant beroendeförhållande existerar. Zachrisson berättar i *Studies in the Legibility*, 1965, om ett experiment vars hypotes utgjordes av tanken att det skulle vara lättare att läsa en styckeindlad än en icke styckeindlad text. Vid experimentets genomförande blev det, enligt Zachrisson, inlärningsförmågan som mättes – med hjälp av *comprehension questions* – varför inga säkra slutsatser kan dras om huruvida den ena texten var mer läslig än den andra. Texterna *förstods* lika bra, oberoende av om de var indelade i stycken eller inte (Zachrisson 1965:144 ff).

Att styckeindelning är av betydelse för en texts läslighet – och läsbarhet – hävdar Hartley (1980a) som genom experiment visat att styckemarkerade texter inte bara läses snabbare utan också förstås bättre. Hartley (1980b) polemiserar mot Frase och Schwartz (1979) vilka hävdar att texter blir ändå lättare att läsa och förstå om de grafiskt segmenteras även utöver styckemarkering. De rekommenderar att svåra texter delas in i enheter, fraser, som grafiskt markeras genom indrag av olika längd. Enligt Hartley bidrar inte detta till läsligheten/läsbarheten såvida man inte jämför med en icke styckeindlad text.

Kortare textbitar = lättare läst är alltså inget axiom. Detta är tänkvärt, speciellt i kombination med Platzacks uttalande om att korta meningar försämrar läsbarheten. Det vore kanske på sin plats att utfärda en varning för en övertro inte bara på korta meningar utan också korta textstycken. Att tidningsstyckena trots allt sällan ger ett intryck av rörighet hänger väl delvis samman med den tidigare nämnda bindningen mellan styckena.

Det bör i rättvisans namn påpekas att styckelängden varierar mellan olika typer av tidningar. Så ger till exempel kvällspressen intryck av att ha kortare stycken än morgontidningarna. Och man kan till och med i en och samma tidning se en variation beträffande styckelängd beroende på vad eller var i tidningen man läser. Så tenderar till exempel styckena att vara längre på morgontidningarnas kultursidor än på nyhetssidorna. Det är generellt, i förhållande till andra texttyper, som tidningsprosan kan sägas karaktäriseras av korta stycken.

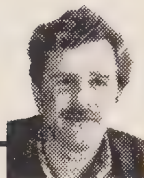
Av resultaten från den undersökning som jag gjort beträffande elevers bruk av styckeindelning framgår att många elever skriver mycket korta stycken. Orsakerna till detta kan vara många och av olika slag men man får inte bortse från den effekt som mönsterpåverkan kan ha. Ett troligt mönster utgör tidningsprosan, men läroböckernas roll i detta sammanhang måste också beaktas. Styckena i läroböcker är inte

speciellt långa, enligt *Bruksprosa* (1974:32), och jag misstänker att läroböckerna idag, tio år senare, är skrivna med än kortare stycken. Det tycks föreligga en viss risk för att en "falsk norm" håller på att etableras under inflytande av tidningsskrivares – och reklammakares – bruk av korta textstycken, en norm som föreskriver korta textstycken i texttyper som faller inom den offentliga sfären, en norm som kanhända inverkar menligt på textens kommunikativa funktion. Resultatet blir antingen en slags kompendiestil eller också en stackatobetonad prosa som vi förknippar med reklamens språk – "too many short paragraphs in quick succession can be distracting. Paragraph breaks used only for show read like the writing of commerce or display advertising" (Strunk 1965:12).

Kåsören Fimmer, Lars Fimmerstad, observerar denna tendens till allt kortare stycken, till allt mer sönderhackade texter, i sina goda råd till en blivande skriftställare (fig 2).

Efter "goda" – och illustrativa – råd om syntaktisk och textuell enkelhet kommer kåsören in på begreppet lix (läsbarhetsindex) och jag tror att lix spelat en avgörande roll för tendensen mot allt kortare stycken.⁵ I ett missriktat läsbarhetsnit strävar skribenterna efter att åstadkomma korta meningar i tron att korta meningar automatiskt ger upphov till en lättläst text. Att detta är en förenkling av den skriftspråkliga verkligheten påpekar till exempel Platzack (1974 resp 1974a) och Westman (1971). Icke desto mindre kan detta missriktade läsbarhetsnit genom överspridning ha kommit att gälla även textstycket. I själva verket är det förmodligen så att även tidningsstyckets längd ursprungligen påverkats av läsbarhetsteorierna. Amerikanska språkforskare var pionjärer på läsbarhetsforskningens område och redan innan Björnson hade lanserat – och etablerat – sitt läsbarhetsindex i vårt land hade till exempel journalister på tidningen Expressen kommit i kontakt med de amerikanska teorierna och också anammat dem (Ågren 1984:152-153). I den av tidningen utgivna *Enklare skrivet, lättare läst* (1952) lanserades en läsbarhetsbarometer, genom vilken Expressens medarbetare kunde kontrollera de egna texterna ur läsbarhetssynpunkt (ib).

Journalisterna, tidningsmakarna, kan förmodas ha hoppats att inte bara läsligheten utan också läsbarheten skulle påverkas i positiv riktning av kortare textstycken lika väl som av kortare meningar och kortare ord. Som framgick av Zachrissons och Evans' yttranden kan vi ha skäl att misstro en sådan inställning. Det är viktigt att skilja mellan läslighet och läsbarhet. Om vi tänker oss ett mått för styckelängd – ett styckelängdsindex (stix) – skulle detta mått inte mäta något annat än läslighet, förutsatt att läsligheten verkligen påverkas av styckning. Det



Fimmer

Så skriver man. Nu.

FRÅGA: Jag är en ung person, som efter avslutad skolgång lekt med tanken att viga mitt liv åt skrivandets, som det förefaller mig, stimulerande konst och därför vänder mig till Er i den blygsamma förhoppningen att få några goda råd på vägen. Hur gör man när man skriver?

SVAR: Inte som du.

Numera skriver man kort.

Här är en bra regel. Skriv inte som du talar.

När man talar använder man bisatser.

Bisatser är förbjudna nu.

Man ska skriva som en bäbis.

Bra författare. God stillst.

Säger man. När nån skriver som en bäbis.

Det ska vara nytt stycke väldigt ofta.

Litet hur som helst. Det kallas rapp prosa.

SVENSKA SPRÅKET demokratiseras. Det också.

Därför ska man skriva som till idoter.

Alla är inte idioter. Men några. Dom får inte slås ut. Från läsgemenskapen. Så skriv för idioter.

Hur demokratisk en text är mäter man. Med lix-tal. Lix står för läsbarhetsindex.

Man mäter texten. Det ska inte vara ovanliga ord. Då bli texten svår.

Dålig läsbarhet. Med ett svårt ord.

Och så korta meningar förstås. Dom ökar läsbarheten.

SÅ FÅR MAN INTE använda somliga ord längre. Dom gamla orden. Vilken, vars, denne till exempel. För svåra.

Sen får inte somliga ord vara finare än andra.

Därför skriver man vetenskapsakademien. Förr skulle

man skrivit Vetenskapsakademien. Med stort "V".

Stora bokstäver är liksom viktiga av sej. Därför försöker vi avskaffa som så gått det går. Så inte somliga namn blir förmer än andra.

Förresten. Dom här tecknen som heter "anföringstecken". Dom som är kring ordet. Dom är inte heller bra. Dom är krångliga att använda. Idioter kan fastna på dom i läsningen. Därför försöker vi låta bli dom också. Vi skrivproffs numera.

Bra unga författare låter folk snacka utan 'anföringstecken. Det ser progressivt ut.

SEN SKA MAN INTE använda ord som låter märkvärdiga. Ord ska vara svenska. Eller åtminstone ariska. Förlåt ordet. Det är svårt. Men jag lovar att inte använda fler svåra ord. Jag vill inte verka snobbig.

Särskilt odemokratiska är franska låneord.

Dom är suspekta. Hör bara: elegant, salong, raffinerad, succès, succé, rekommendabel, ämabel, verserad...

Va? Är det vanliga hederliga människor som behöver såna ord?

Vi betackar oss. Vi vill inte tillbaka till ett samhälle med såna ord! Och vad orden står för.

DET ÄR SVÅRT att skriva bäbispråk. Man måste skärpa sej. Meningarna vill gärna bli längre och haka på sej nån bisats.

Då gäller det att behärska sej. Man blir inte rak och naturlig på en dag.

Det ligger mycket träning bakom. Naturligheten är stor konst.

Men om du jobbar hårt.

Kan du en dag skriva som en idiot. Och bli författare. Få stipendium.

Lycka till!

Figur 2. Kåseri av signaturen Fimmer. SvD 11.8 1984.

är emellertid viktigt att hålla i minnet att läsligheten under vissa typografiska förutsättningar skulle kunna bli lidande på ett alltför flitigt styckande (jfr Evans 1974:106). Om vi däremot skulle vilja att stix sade något om läsbarheten måste också andra faktorer beaktas, till exempel graden av bindning mellan styckena. Textbindningen bidrar till flytet i texten; relativt korta stycken bidrar till minskat läsmotstånd, alltså är förmodligen kombinationen

(relativt) korta stycken + bindning

den mest läsvänliga. Å andra sidan skulle kombinationen

(extremt) korta stycken + avsaknad av bindning

utgöra den minst läsvänliga varianten.

En aspekt som måste beaktas i detta sammanhang är textinnehållets betydelse för styckets längd (jfr styckelängdsvariationen i dagstidningarna; variationen förekommer inte bara mellan olika tidningar utan också *inom* den enskilda tidningen, jfr ovan). Vissa innehållsliga kategorier kräver förvisso längre tankar än andra, varför det i alla sammanhang är olämpligt att generalisera i fråga om styckelängd. Uppmaningar till kortare stycken vid svårare innehåll (jfr Andersson 1971, de Beaugrande 1984) förefaller något tvivelaktiga.

5.5 Styckets struktur

5.5.1 Valfrihet vid styckets utformning

Det grafiskt markerade stycket kan primärt sägas utgöra en kognitiv enhet med tematiskt innehåll. Ibland – till exempel i vissa elevuppsatser – sammanfaller inte grafstycket med den kognitiva enheten, men i normalfallet utgörs stycket av en, med spatium avgränsad, kognitiv enhet av varierande längd och varierande utformning. Skribenten har vid textproduktionen relativt fria händer i fråga om styckeutformningen. Kravet på tematisk enhet är starkt, men beträffande innehållsmängden, dvs de i stycket ingående propositionernas antal och även deras inbördes ordning är valfriheten stor liksom i fråga om styckets ytstrukturella utformning. Denna frihet sätter jag i första hand i samband med en rent generell trend i språkssystemet.

På uttrycksplanet rör vi oss med olika språktecken: allt från den minsta betydelseskiljande enheten, fonem, eller grafem, till meningen eller varför inte texten. Om man betraktar språkstrukturen lineärt och bara beaktar de i den traditionella grammatiken behandlade strukturerna: fonem, morfem, lexem, fras, sats, mening, kan man se strukturkedjan som en skala utefter vilken de formella kraven på strikt regel-

efterlevelse avtar allt eftersom den strukturella nivån blir högre. På fonem- och morfemnivån är de grammatiska reglerna mycket stränga. På satsnivå har vi fortfarande vissa regler som inte får brytas mot (ordföljdsreglerna) men på meningsnivå är friheten genast mycket större. Om nu strukturskalan kompletteras med enheten text, kan vi dra slutsatsen att språkbrukarens individuella frihet är allra störst här. Oavsett om man ser textstycket som ett intermediärt objekt (Lönngren 1981:32) eller som en strukturell huvudgrupp, kommer det att inta en plats på skalan som tillåter detta antagande.

I *Introduction to text linguistics* (1981) nämner de Beaugrande och Dressler detta fenomen: "When we move beyond the sentence boundary, we enter a domain characterized by greater freedom of selection or variation and lesser conformity with established rules" (s 17).

Och redan 1970 är Halliday inne på liknande tankegångar. Han betonar att språkets grundläggande enhet inte är ordet eller meningen utan texten och att språkets textuella komponent är "*the set of options* (min kursivering) by means of which a speaker or writer is enabled to create texts" (Halliday 1970:160 f).

Ju högre nivå i språkprocessen, desto större valfrihet för språkbrukaren; kombinationsmöjligheterna blir fler och fler. För styckeproduktionens del innebär detta att skribenten har praktiskt taget gränslösa möjligheter att skapa en text utifrån för stunden gällande premisser. Förutom den lingvistiskt betingade valfriheten, ser jag en grundläggande skillnad mellan talet och skriften som en bidragande orsak till skribentens möjligheter att utnyttja stycket i skrift som kommunikativ enhet. Skriften skiljer sig från talet, liksom skrivsituationen från talsituationen, på många olika sätt (jfr Teleman 1981 och 1983, Chafe 1982, Lundberg 1984). En fundamental förutsättning för denna skillnad utgörs av den längre planeringstiden vid skrift.

Vid de tidigare nämnda analyserna av videoinspelningar (Matsuhashi 1981) och protokollstudier (Gold 1980, Flower & Hayes 1980b) har iakttagits hur skribenterna stannar upp inför vissa textuella enheters utformning – ofta i samband med det som sedan visar sig bli nytt stycke – men också hur de går tillbaka och ändrar redan formulerad text, eller korrigerar sig själva under pågående process (Flower & Hayes a a). Möjligheterna att aktivt och medvetet styra den skriftliga framställningen är många, och detta tror jag sätter sina spår på styckemarkeringen.

Det är ju också så att skriften, som saknar många av talets kommunikativa möjligheter – jag tänker på extralingvistiska och paralingvistiska fenomen – kompenserar detta med hjälp av olika grafiska hjälpmedel, till exempel skiljetecken. I idealfallet överförs kommunikativa

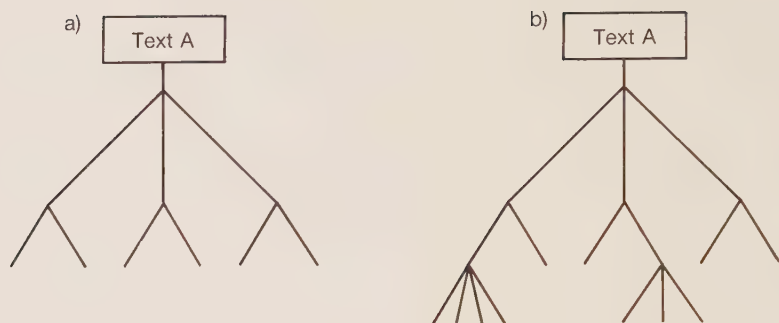
och stilistiska intentioner med dessa grafiska tecken, och jag anser, som tidigare framgått, att den grafiska styckemarkeringen är fullt jämförbar med övriga skiljetecken. Med stöd i den långa planeringstiden och med hjälp av olika skiljetecken inklusive grafstyckemarkeringen formar således skribenten sin text.

Sammantaget innebär detta att styckets slutgiltiga utformning blir ett resultat av språksituationen i stort och av alla däri ingående komponenter, som till exempel planeringstid, ämne, syfte, avsändarens och mottagarens kunskaper – allmänna såväl som språkliga – medium, tid och plats. Men det innebär också, som jag tidigare antytt, att styckets struktur svårigen låter sig fångas i formalistiska scheman eller låter sig beskrivas med hjälp av strikta regler. Min hypotes blir att man visserligen kan stipulera vissa generella regler (jfr Linell 1978:kap 6) för styckeproduktionen, för styckets struktur, men att den enskilde språkbrukaren har stor rörelsefrihet vid tillämpningen av dessa regler; en rörelsefrihet som endast begränsas av kommunikativt betingade subregler som aktiveras av till exempel texttyp. I pedagogiskt syfte kan det trots allt vara meningsfullt att försöka göra en så heltäckande beskrivning av stycket som möjligt, att försöka ringa in styckets karaktäristika även på det formella planet.

5.5.2 Längd

Beträffande styckets längd förefaller valfriheten total. Språkbrukaren har för det första rätt att avgöra innehållsmängden, dvs antalet i stycket ingående propositioner, och för det andra den ytstrukturella utformningen av denna innehållsmängd. Detta innebär att ett och samma kognitiva innehåll kan komma att realiseras på olika sätt beroende på den enskilde skribentens mer eller mindre koncentrerade stil och mer eller mindre medvetna styckeproduktion. Vid ett tillfälle väljer kanske *en* skribent att presentera ett givet innehåll i form av ett enda stycke; en *annan* delar kanske upp ett identiskt innehåll i ett antal stycken. Skälen kan som jag tidigare antytt vara många. Vi kan också få den situationen att en och samma skribent presenterar en och samma text uppdelad i *ett antal* stycken vid *ett tillfälle* och i *ett annat antal* stycken vid *ett annat tillfälle*. Jämför bara de olika krav på skribenten som en vetenskaplig uppsats och en tidningsartikel ställer. Det är ingen ovanlig uppgift att en person blir tvungen att redovisa ett och samma innehåll i dessa båda medier.

Skribentens valfrihet – en valfrihet som kanske trots allt har vissa inskränkningar, vilket inte bara resonemanget om de generella villkoren utan kanske än mer mitt exempel med de båda texttyperna anty-



Figur 3. Två texter med identiskt innehåll indelade efter olika styckelängdsstrategier, (a) och (b).

der – kan grafiskt illustreras enligt figur 3.

I en text med tre klart urskiljbara avdelningar kan skribenten till exempel välja att dela in sitt innehåll antingen i relativt stora textsjok (a) eller i mindre innehållsliga enheter av varierande omfång (b) där de enskilda styckena ibland inte omfattar mycket mer än enstaka meningar, kanske meningsfragment. Här bör påpekas att det är relativt ovanligt med en styckning som leder så långt som till meningsfragment och att det förefaller som om denna typ av styckeindelingsstrategi i första hand står att finna i skönlitterärt skrivande.

För det formella skrivandet, för den offentliga sfärens texttyper, gäller att det mycket korta stycket företrädesvis kommer till användning när emfas eftersträvas i den löpande texten eller vid så kallad oäkta styckning (jfr Westman 1974:30 f). För övrigt gäller att aktuell texttyp styr vid styckelängdsvalet och att den drivne skribenten i allmänhet vid den översiktliga planeringen av texten – vid analysen av skrivuppgiften – förefaller fatta ett mer eller mindre medvetet övergripande beslut angående styckelängd, och att viss styckelängd således kommer att dominera i texten i sin helhet, undantaget att vissa stilistiska intentioner kan resultera i avvikande styckelängd.

5.5.3 Styckeintern uppbyggnad

Det är emellertid inte bara styckenas längd som kan variera. Även styckets interna struktur är föremål för mer eller mindre medvetna val från skribentens sida.

För styckets internstrukturella utformning existerar visserligen också villkor, men även här har textskaparen relativt fria händer. Stycket kan t ex inledas med en mening som anger styckets tema och som sedan vidareutvecklas, eller det kan avslutas med en mening som uttrycker styckets tema, dvs styckets innehåll arbetar sig fram mot huvudsaken. Styckets bärande idé kan emellertid lika gärna explicit uttryckas mitt i stycket eller på annat ställe; den kan också vara underförstådd, föras fram genom inferens (jfr kap 4.5). Det övergripande villkoret förefaller vara kravet på styckets innehållsliga enhet, på ett kärninnehåll. Ett textstycke skall kunna sammanfattas med ett nyckelord, anser Togeby (1983), och det vore förmodligen fruktbart att försöka matcha van Dijks makrostrukturtankar mot styckebegreppet. Om den globala makrostrukturen innebär en sammanfattning av texten i sin helhet så skulle kanske idealstycket kunna utgöra en makrostruktur på lägsta nivå. Vi skulle då kunna tala inte bara om *sentence topic* och *discourse topic* (jfr van Dijk 1980:179-192) utan också om *paragraph topic*, dvs styckets kärninnehåll. Ur pedagogisk synpunkt vore detta värdefullt eftersom vi då skulle komma ifrån diskussionerna kring nödvändigheten av en *topic sentence* och regler för dess placering. Vi kunde då i stället kanske laborera med ett begrepp motsvarande initialmening eller startmening, dvs textuell startpunkt. Textstyckets första mening måste i varje särskilt fall ha betydelse för styckets vidare utformning även när den inte explicit anger kärninnehållet. Den första meningen utgör det tankefrö utifrån vilket resten av stycket genereras.

Det förefaller troligt att kärnmeningens, *topic sentence*, varierande placering kan vara en följd av skribentens mer eller mindre medvetna val. Kognitionspsykologerna (jfr 4.1) har visat att det är av betydelse för minnes- och förståelsefunktionerna om huvudsaken kommer först i ett stycke och vi placerar också ofta, om än inte alltid, kärnmeningen först i till exempel informerande prosa (jfr kap 4.5). Om vi däremot väljer att vänta med att fastslå styckets bärande idé tills vi har nått styckets slut, så bygger vi upp en viss spänning och förväntan hos läsaren. Valet ger en stilistisk effekt. På samma sätt kan i allmänhet även ordningen mellan de övriga meningarna i det enskilda stycket bli föremål för den enskilde skribentens val. Redan 1769 skriver Abraham Sahlstedt i sin *Swensk Grammatika* på tal om "ordens ställning och ordning i ett tal" (s 98) att det är svårare att ange regler för detta än för många andra språkliga företeelser. Han anför tre sätt att formulera ett och samma stoff. Det rör sig om ett textstycke som består av två meningar. Avslutningsvis säger han: "Man måste igenom uppmärksamhet och öfning göra sig hemma i språket, til at röna huru

ljudet af orden faller lättast och behagligast för öronen: och då ankommer likafullt på snillet som nästan hos hvar och en utmärker sig med sin särskilda skrifart" (Sahlstedt 1769:98).

Denna insikt föder misstanken att de i skolorna förekommande dispositionstesten är av mindre värde. Vem bestämmer vad som är rätt eller fel? Vem bestämmer i vilken ordning de i stycket ingående meningarna skall placeras? Jo, det gör den som konstruerar provet och samtidigt gör facit (jfr Westman 1985:182 f). I realiteten existerar inget facit. Styckets interna struktur har en individrelaterad varians. Samma förhållande torde gälla ordningen *mellan* styckena. Skribenten är här underkastad logiska och/eller stilistiska restriktioner, men i allmänhet existerar flera valmöjligheter. Margareta Westman har i uppsatsen "Att skriva en notis om rovfiske" (1977) visat hur ett och samma stoff kan disponeras olika beroende på texttyp.

5.5.4 Koherens – inom och mellan styckena

För att ett textstycke skall kunna definieras som stycke och inte som ett antal fristående meningar krävs att ett innehållsligt samband – koherens – föreligger mellan de innehållsliga komponenterna. Denna koherens manifesterar sig i idealfallet som kohesion på textytan, det vill säga det tematiska sambandet förstärks av yttexterna fenomen, till exempel referensbindningar av olika slag (jfr Enkvist 1974, Halliday & Hasan 1976, Larsson 1978, Källgren 1979). Sambandet kan också uttryckas implicit, genom inferens (jfr Crothers 1979, Cowan & Cowan 1980:250), men på något sätt måste det komma till uttryck, och detta krav förefaller vara fundamentalt för stycket som textuell byggbits.

I texten som helhet väntar vi oss också i allmänhet bindning *mellan* styckena, men denna bindning kan vara av olika slag. Ibland uppträder referensbindningar även i denna funktion, ibland utnyttjar skribenten mer iögonenfallande fraser av typ: "Jag övergår nu till att behandla", "I anslutning till", "Låt oss nu betrakta" eller en fråga – "Hur skall nu detta förklaras?" som får sitt svar i påföljande stycke. Dessa klart uttryckta övergångsfraser, jag skulle vilja kalla dem *bryggor*, mellan de olika styckena i en text förekommer i varierande omfattning. Bindningen i form av bryggor uppmärksammades redan av den klassiska retoriken. Lausberg påpekar vikten av lämpliga övergångar mellan de olika delarna och avdelningarna. Om *exordium* säger han: "Der Abschluss des *exordium* soll mit dem Beginn der *narratio* harmonieren" och litet senare i samma paragraf: "Die Kunst des Übergangs ist auf aller Teile der Rede anzuwenden" (Lausberg 1960:

§ 228). Övergången benämns *transito* och är alltså mycket viktig, men Lausberg framför också ett varningens ord för manieristisk överdrift och påpekar dessutom vikten av att de olika delarna tydligt skiljs från varandra: "Aber es muss auch deutlich werden, dass das *exordium* abgeschlossen ist und nun die *narratio* beginnt" (ib). – Handböcker-nas regel om att styckena skall utesluta varandra (jfr kap 2.5) får här sin förklaring.

I praktiken innebär dessa delvis motsägelsefulla villkor förmodligen att stycken som inleder längre innehållsligt tydligt avgränsade textsjok också tydligt bör markera sin självständighet gentemot det i föregående stycke avslutade textsjoket, medan stycken som ingår som delar i ett sådant textsjok bör knytas samman genom mer eller mindre explicit textbindning. Med exempel från retoriken och *story grammar*-forskningen skulle detta innebära att t ex *argumentatio* noga skulle skiljas från *narratio* liksom att berättelsens olika episoder tydligt skall avgränsas, men att textstyckena inom dessa längre avsnitt binds samman. I nutidens prosa med dess tendens mot allt kortare stycken blir textbindningsvillkoret av stor betydelse. Bindningen mellan styckena förefaller utgöra en förutsättning för att texten skall ge ett sammanhållet intryck och inte upplevas som alltför stackatobetonad eller osammanhängande.

Halliday och Hasan antar att graden av bindning inom ett stycke och frånvaron av eller en lägre grad av bindning mellan styckena skulle kunna utnyttjas i stilistiskt syfte genom att skribenten helt enkelt väljer en motsatt strategi, dvs i vissa fall binder starkt mellan styckena men avstår från yttexternellt markerad bindning inom stycket (1975:29 f). Själv tror jag att förekomsten av stark bindning mellan textstycken snarare har att göra med styckets längd och dess förhållande till omgivande stycken. Jag har tidigare påpekat att till exempel tidningsstyckets genomsnittligt ringa längd kan ha rent visuella, kosmetiska eller pragmatiska, orsaker. Det är då troligt att de korta styckena ursprungligen ingår i en större kognitiv enhet – en enhet som kanske inte ens existerar explicit utan endast som en realitet i textbildningsprocessen, som en del i skribentens planeringsfas. Om skribenten inte under sitt skrivande aktualiserade texttypsnormer som föreskriver korta stycken skulle det yttexterna resultatet bli ett relativt långt grafiskt avskilt stycke, ett *makrostycke*. På grund av texttypskra-ven delar vederbörande in detta textsjok i mindre enheter, *mikrostycken*, vilka emellertid av den drivne skribenten tydligt binds samman för att det innehållsliga sambandet klart skall framgå, och detta förklarar till exempel varför Hinds pronominaliseringsteorier inte är direkt tillämpbara på svenska stycken. Många av våra stycken, nämligen

mikrostycken, motsvarar förmodligen tagmemikernas *segment* och inte *paragraph* (jfr avsnitt 4.2).

Mikrostyckena kräver således bindning inte bara inom stycket utan också mellan de enskilda styckena, medan makrostyckena inte bör bindas sinsemellan, varken genom kohesion eller genom grafisk hop-skrivning. Mikrostyckena å sin sida kan ostraffat föras samman till en större grafisk enhet. Övergångsfraserna, bryggorna, förefaller utgöra yttextliga styckemarkörer, den formella prosans motsvarigheter till berättelsens "Men plötsligt ...", "I nästa stund ...", etc. Dessa bryggor förekommer mellan makrostycken, inte mellan mikrostycken, och skribenten kan välja mellan att knyta ihop sin framställning med hjälp av dem eller låta bli att använda sig av dem och på så sätt "låta styckena utesluta varandra".

5.6 Sammanfattning – tolkningsfunktionen

Stycket kan som synes variera i en utsträckning som gör det omöjligt att kategorisera företeelsen som sådan eller att ställa upp mönster för styckeproduktion. Möjligt är att göra reda för vilka funktioner styckeindelningen kan ha i den skrivna texten och att ställa upp vissa generella villkor som måste uppfyllas för att det aktuella textsegmentet skall kunna klassificeras som stycke och följaktligen inte enbart bestå av ett antal osammanhängande ord eller meningar radade på varandra.

Stycket utgör primärt en kognitiv enhet. Generella villkor för att den kognitiva enheten skall få betecknas stycke är kravet på innehållslig, tematisk enhet samt att bindning inom – och i förekommande fall mellan – styckena föreligger.

Stycket är emellertid också en kommunikativ enhet – beroende på att styckeindelningens primära funktion är kommunikativ. Detta innebär att styckets omfång och utformning relativt fritt bestäms/väljs av språkbrukaren utifrån kommunikationssituationens förutsättningar och den aktuella texttypens normer.

Utifrån de här skisserade generella villkoren för styckets struktur och styckeindelningens funktion kan sedan den enskilde skribentens styckeproduktion värderas.

En viktig aspekt på styckeindelning som skriftspråksnorm eller skriftspråkligt hjälpmedel är att skribenten styckar för läsarens skull. Genom en indelning av texten i textuella byggbitar av varierande omfång tolkar skribenten sin textvärld åt läsaren. Skribenten styr läsaren i dennes avkodnings- och förståelseprocess genom att markera

nytt stycke. Genom indrag eller blankrad – tecken som båda egentligen är tomrum – gör skribenten en markering som förmedlar information till läsaren. Genom placeringen av detta tecken får styckena olika funktioner i texten beroende på skribentens intentioner. Styckeindelningen är alltså ett viktigt redskap i den omvärlds- och texttolkande procedur som skrivandet utgör. Detta viktiga faktum tolkas av P A Rogers (1966) på detta sätt:

Paragraph structure is part and parcel of the structure of the discourse as a whole; a given stadium /unit of discourse/ becomes a paragraph not by virtue of its structure, but because the writer elects to indent, his indentation functioning, as does all punctuation, as a gloss upon the overall literary process underway at the point /.../ To compose is to create, to indent is to interpret.

(Rogers 1966:43)

Denna valfrihet i fråga om styckets utformning, denna styckets varierande funktion, innebär att estetiska/stilistiska hänsynstaganden kan komma i fråga ena gången. Andra gånger tar kanske en rent pragmatisk aspekt överhanden. "The writer's goal is to plan, organise and translate his ideas into a symbolic form appropriate to a particular mode of discourse and suitable for the anticipated reader", säger Margaret Martwell (1983:267-268) och tänker på skriftproduktionen i dess helhet, men som ett verktyg eller ett hjälpmedel i detta organiserande och i denna översättning ingår styckeproduktionen.

Genom att utnyttja skriftens konventioner skapar alltså skribenten en textvärld som bär hans eller hennes personliga prägel. På vissa nivåer är han/hon bunden av stränga regler – vilka visserligen kan åsidosättas till exempel av den moderne poeten – och på andra nivåer råder valmöjligheter. Sådana valmöjligheter erbjuder styckeproduktionen; med styckets hjälp kan vi tolka verkligheten, kan vi tala om för våra läsare vad vi egentligen vill ha sagt. Enligt Walter Ong kan skrivandet jämföras med att spela på ett instrument. Vi har våra noter och instruktioner, men vi har utifrån dessa grundförutsättningar möjligheter att tolka världen på vårt eget vis (Ong 1982:20-21). I *Massmedietorik* talar också Bengt Nerman om att "översätta" ett innehåll för läsaren. Skrivandet är "ett gestaltande", och detta innebär "alltid samtidigt /.../ en metod att göra synligt och tydligt: det är ett artikulerande" (Nerman 1973:28). Även Martin Nystrand tar fasta på skrivandets översättnings- och tolkningsfunktion när han jämför skribentens förehavanden med en konstnärs eller musikers. Konstnären tolkar ett landskap och musikern ett musikstycke och på samma sätt tolkar skri-

benten sina erfarenheter eller idéer i skrift (Nystrand 1982:80). Genom att utnyttja möjligheten till *variation* i fråga om styckelängd ger författaren läsaren mer eller mindre explicita instruktioner för texttolkningen.

Vid läsningen av en text som Tunströms *Juloratoriet* framstår naturligtvis funderingar kring textproduktionen såsom varande en konstnärlig tolkningsprocess som särskilt relevanta. Även vid skrivande med mindre litterära anspråk erbjuder emellertid valfriheten vid styckindelningen obegränsade variationsmöjligheter. Oavsett texttyp kan den färdiga texten betraktas som ett partitur för läsarens tolkningsprocess.



Fy fan för svenska det är så jävla tråkigt att man kan dö, det är bara uppsatser och uppsatser men man får väl sätta igån och skriva då. Olle, Lisa, Peter Och

Janne har redan lämnat in. Jag har knappt börjat en.

6 Förekomsten av grafiskt markerade stycken i ett antal elevuppsatser – en kartläggning

I föregående kapitel har redovisats försök att beskriva stycket och styckeindelningens funktioner utifrån forskningsrön och punktanalyser av skönlitteratur och formell prosa. För en svensklärare känns det angeläget att komplettera denna belysning av styckeindelningskonventionen med en kartläggning av skolelevers faktiska bruk av grafiskt markerade stycken.

6.1 Material och metod

Som material för en sådan kartläggning har jag utnyttjat 216 elevuppsatser, intensivmaterialet i projektet Textstruktur och språkfärdighet hos elever (jfr Larsson 1979 och 1984).

Uppsatserna är författade i Uppsala och Hässleholm, 1977-78, av elever i årskurserna 7 och 9 i grundskolan samt årskurserna 2² och 2³ i gymnasieskolan. De tvååriga utbildningslinjerna representeras av distributions- och kontorslinje (DK), ekonomisk (Ek) och social linje (So); de treåriga av ekonomisk (E), humanistisk (H) och samhällsvetenskaplig (S) linje. Teknisk och naturvetenskaplig linje saknas såväl som de tvååriga direkt yrkesinriktade linjerna, typ verkstadsteknisk eller bygg- och anläggningsteknisk linje. De yrkesinriktade linjerna har hamnat utanför projektet på grund av att dessa linjer vid tiden för projektets start hade obligatorisk svenskundervisning endast i åk 1. På många håll i landet bedrevs emellertid frivillig undervisning i svenska i åk 2. I Uppsala förekom sådan undervisning sedan 1976, och ca 50 % av eleverna på dessa linjer brukade varje läsår utnyttja denna möjlighet till extra modersmålsträning. Det är troligt att resultaten för åk 2² skulle ha sett något annorlunda ut om y-linjerna hade varit representerade i materialet.

De 216 uppsatserna är skrivna av 108 elever, dvs varje elev har skrivit två uppsatser, dels en berättande, dels en utredande/argumenterande framställning. Inspirationskälla för den berättande uppsatsen var en bild föreställande en till synes uttråkad tuggummituggande tonåring i ett klassrum (se ovan). Med hjälp av ett antal inlevelsefrå-

gor förutsattes eleverna producera en berättelse av något slag utifrån denna bild (Larsson 1984:120).

För den utredande/argumenterande framställningen användes en metod som bygger på elevernas egen medverkan vid ämnesproduktionen (Larsson 1979:8-14). Metoden innebär att eleverna föreläggs ämnen av typen "Behövs ...", "Bort med ...", "För och emot ...", "Min uppfattning om ...", där det andra ledet, t ex "betygen", "åldersgränsen för mopedkörning", "julen", föreslagits av eleverna själva.

Två till sin karaktär så olika uppsatsstimuli borde leda till att uppsatsmaterialet tillhandahåller två från varandra klart skilda texttyper, och så är också fallet så till vida att framställningen i ena fallet styrs mot berättande, i andra fallet mot ett mer formellt skrivande. Inom dessa båda kategorier ryms emellertid texter av det mest varierande slag. En möjlighet till adekvat kategorisering är kanske att säga att berättelserna representerar fritt/personligt skrivande och att de förväntat mer formella uppsatserna representerar diskursivt skrivande. Gränserna mellan det fria och det mer formella framställningssättet är emellertid flytande. Vissa elever skriver berättelser eller utnyttjar delvis berättandet även när de förväntas skriva diskursivt. De flesta förefaller emellertid medvetna om att de båda uppsatstyperna ställer delvis olika krav på skribenten och handlar därefter. Såväl ämnesgivningen som resultatet i stort talar alltså för en uppdelning av uppsatsmaterialet i två texttyper, berättande respektive diskursiv eller formell framställning, och jag har också vid min kartläggning utgått från denna dikotymi. Jan Anward gör i *Språkbruk och språkutveckling i skolan* (1983) en motsvarande distinktion mellan berättelser och "framställningar". Vid behov av koncentration kommer jag i fortsättningen dessutom att tala om de berättande uppsatserna som A-uppsatser (A-serien) och de formella som B-uppsatser (B-serien); beteckningarna används generellt i projektet Textstruktur och språkfärdighet hos skolelever (Larsson 1984). Varje serie omfattar 36 uppsatser från vardera årskurs 7 och 9, och 18 uppsatser från vardera årskurs 2² och 2³.

Redan vid en hastig genomläsning av de 216 uppsatserna slås man av att många av uppsatserna saknar grafstyckestruktur. Vid en närmare granskning visar det sig att inte mindre än 28 % av det totala antalet uppsatser är skrivna utan styckemarkörer.

När man nu ser att en så stor andel uppsatser i ett representativt material saknar grafstyckestruktur inställer sig naturligtvis en hel del frågor. Först och främst frågar man sig kanske om detta är något generellt för skolans uppsatsskrivning. Att så är fallet antyder det som framkommit vid min genomgång av de centralt givna proven i svenska. Bedömningsmönstrens kommentarer talar sitt tydliga språk (jfr

3.3). Hultman och Westman (1977) påpekar också i redovisningen av sin stora elevspråksundersökning att åtskilliga gymnasister underlåter att markera nytt stycke (s 219).

Man kan vidare fråga sig om styckeindelningskonventionen är något som man lär sig med åren. Sjunker antalet icke styckemarkerade uppsatser i de högre årskurserna? Och hur förhåller sig de icke styckemarkerade uppsatserna betygsmässigt? Kan man få ett högt betyg på en uppsats utan grafstycken? Kan över huvud taget den bedömas ha en god skrivförmåga som till synes bortser från kravet på styckemarkering?

En angelägen följdfråga blir också om frånvaron av grafiskt markerade stycken är texttypsbunden. Ger sig behovet av markerad styckeindelning starkare till känna i den diskursiva typen eller är det tvärtom i berättelsen som de olika avsnitten klarast låter sig avskiljas? Man kan också fråga sig om underlåtenheten att grafiskt markera nya stycken, att utnyttja styckeindelningskonventionens kommunikativa och kognitiva möjligheter, har något med kön att göra. Flickorna hävdar sig i Larssons (1984) undersökning klart som de bättre skribenterna. Visar de sin färdighet också i fråga om styckeindelningsförmåga eller får de sina betyg trots brister i den? Föreligger det någon könsskillnad i fråga om styckemarkeringsförekomst mellan de båda texttypskategorierna?

Frågorna är många och jag har försökt besvara en del av dem mest kvantitativa metoder. Data beträffande styckeindelningen i elevuppsatserna har lästs in för maskinell bearbetning.⁶ Dessa data har sedan matchats mot uppgifter om elevernas kön, årskurs och betyg; uppgifter som sedan tidigare fanns tillgängliga i datafiler. Till mitt förfogande har också stått resultaten från ett antal språktest som förelades eleverna i samband med uppsatsskrivandet (jfr Larsson 1984:124 ff) och uppgifter från en enkät – ”Enkät om hem och fritid” – som eleverna ombads besvara som komplement till språktesten och uppsatsförfattandet (a a: bilaga).

Enkäten omfattar 15 frågor varav merparten handlar om i vilken utsträckning eleverna på sin fritid sysselsätter sig med läsning, TV-tittande samt brev- och dagboksskrivande. Övriga frågor avsåg att ge upplysningar om elevernas socialgruppstillhörighet samt eventuellt annat förstaspråk än svenska. Trots felkällor i form av ett stort internt bortfall – alla elever besvarade inte alla enkätfrågor – och det faktum att alla svaren måste behandlas med en viss skepsis på grund av att man inte kan bedöma hur sanningsenliga de är, har jag försökt sätta en del av enkätsvaren i relation till styckeindelningsproblematiken.

Vid styckeanalysen har grafstycket utgjort analysenhet. Med nytt

stycke avses traditionellt grafisk markering för styckegräns som sammanfaller med gräns för grafisk mening (stycketecken, jfr avsnitt 2.1). Den grafiska meningen, som konventionellt brukar definieras som det som står mellan två stora skiljetecken, t ex punkt eller frågetecken, har för elevuppsatsernas del fått en delvis ny definition. Som grafisk mening räknas även mening som inte avslutas av ett skiljetecken typ punkt om påföljande mening börjar med stor bokstav och även mening som avslutas av stort skiljetecken trots att följande mening börjar med liten bokstav (jfr Larsson 1984:149). Endast äkta stycken (jfr avsnitt 2.1) har beaktats. Nytt stycke har av eleverna markerats antingen genom indrag i början på det nya styckets första rad, genom ett större avstånd mellan raderna eller – och det är det vanligaste – genom att föregående styckes avslutningsrad lämnats tom efter meningsslut. Den sist nämnda metoden, ”hybridmetoden”, innebär att vissa stycken i praktiken kan bli ”grafiskt osynliga” (jfr avsnitt 2.2.1). Sådana stycken har i så fall hamnat utanför min analys.

För den grundläggande bearbetningen har jag delat in materialet i tre grupper: ETT = uppsatser utan grafiskt markerad styckeindelning, TVÅ = tvådelade uppsatser och ÖVRIGA = uppsatser i vilka nytt stycke grafiskt markerats vid mer än ett tillfälle. Denna grova indelning vill i stort sett endast skilja mellan styckeindelar och icke styckeindelar och emellanåt gör jag en sammanslagning av grupperna TVÅ och ÖVRIGA och den så uppkomna gruppen benämns STYCKE och ställs mot gruppen ETT som då får benämningen EJ STYCKE. Mellangruppen TVÅ har urskilts bland annat därför att B-uppsatserna med sitt *för* och *emot* borde inbjudas till en tudelning. Detta gäller ju inte beträffande A-uppsatserna men för konsekvensens skull har även för dem en TVÅ-grupp särskilts. I praktiken visar det sig dessutom att TVÅ-styckade uppsatser förekommer i jämförelsevis stor utsträckning även i A-materialet. Andra bevekelsegrunder än vad man i förstone tror tycks ligga bakom elevernas strategi att dela in uppsatsen i två delar.

Noteras bör att inom gruppen ÖVRIGA ryms allt från grafiskt välstrukturerade uppsatser till sådana som endast uppvisar tendenser till styckemarkering, men som dock inte stannat på tudelningsstadiet. Redan här bör nämnas att antalet stycken på intet vis avgör om en uppsats är innehållsligt välstrukturerad eller inte. Uppsatsens längd har naturligtvis en avgörande betydelse för behovet av styckeindelning över huvud taget och till yttermera visso innebär inte alltid förekomst av grafstyckemarkering att uppsatsen i fråga är ändamålsenligt styckeindeldad, något som jag kommer att gå djupare in på i samband med en kvalitativ analys av styckestrukturen (kap 8). Till detta kommer att

		Grafiskt		
		1 stycke	2 stycken	>2 stycken
Textuellt	Ingen struktur = ingen text	ej välformad text		
	Ett textem	välformad	överstrukturerad	
	Två textem	välformad		
	> två textem	understrukturerad		välformad — förutsatt att antalet textem och stycken överensstämmer

Figur 4. Olika typer av grafstyckestruktur.

vissa av uppsatserna i A-serien förvisso kan avvara grafisk styckemarkering — avsaknaden skulle hos en etablerad författare betecknas som ett stilistiskt grepp.

Detta innebär att vissa uppsatser utgör välformade texter = har en acceptabel styckestruktur trots avsaknad av grafstycken. Andra uppsatser har en acceptabel styckestruktur med en enda styckemarkering, medan återigen andra kräver ett större antal stycken för att grafstyckestrukturen skall vara den bästa möjliga. Teoretiskt sett kan grafstyckestrukturen variera enligt figur 4 som visar att en text kan vara välformad oavsett om den består av ett textblock eller flera, men också att grafstycken i sig inte borgar för en välformad text. I en del uppsatser förekommer en speciell form av överstrukturering som innebär att texten helt eller delvis styckeindelats enligt strategin en mening = ett stycke. Antalet grafstycken blir då orimligt högt, texten blir stackatobetonad och textem och grafstycken korresponderar inte (jfr avsnitt 2.1).

6.2 Styckemarkering i berättande och diskursiv framställning

Vi har sett att 28 % av elevuppsatserna i mitt material är skrivna utan styckemarkering. Gäller detta lika för de båda textgrupperna?

Tabell 2. Andelen uppsatser som skrivits i 1 (ETT), 2 (TVÅ) eller flera stycken (ÖVRIGA). A- och B-uppsatserna

Antal stycken	A		B	
	Antal	%	Antal	%
ETT	36	33,3	26	24,1
TVÅ	10	9,3	17	15,7
ÖVRIGA	62	57,4	65	60,2
Totalt	108	100,0	108	100,0

En närmare granskning av styckemarkeringsförekomsten i de båda uppsatsserierna avslöjar att det är fler berättelser än utredande/argumenterande framställningar som saknar grafistickemarkering (tab 2).

Av tabellen framgår att 36 berättelser är skrivna i ett enda stycke, medan endast 26 författare av diskursiva framställningar följer denna strategi. Tabellen visar också på ett större antal uppsatser till styckeindelning för den diskursiva framställningens del – 17 utredande/argumenterande uppsatser har i alla fall *en* styckemarkör (grupp TVÅ). Av berättelserna är 10 grafiskt indelade på detta sätt.

Om grupperna TVÅ och ÖVRIGA slås ihop kan styckare ställas mot ickestyckare, och vi ser då att andelen uppsatser som uppvisar någon form av styckemarkering är störst för de diskursiva uppsatsernas del. Dessa är till 76 % styckade. Motsvarande värde för de berättande uppsatserna är 67 %. Eleverna har alltså styckemarkerat i större utsträckning i diskursiv framställning än i berättelser.

6.2.1 Styckemarkering i förhållande till uppsatslängd

En inte oväsentlig fråga vid en undersökning av den grafiskt markerade styckeindelningen i ett skriftligt alster måste vara förekomst av styckemarkering eller ej i relation inte endast till texttyp utan också till textlängd.

Vid en jämförelse mellan A- och B-uppsatserna i gruppen ÖVRIGA framgår att antalet stycken i den berättande uppsatstypen varierar från 3 till 25 stycken. För B-uppsatsen, dvs den utredande/argumenterande framställningen, gäller siffrorna 3-18. Att den övre gränsen ligger högre för de berättande A-uppsatserna skulle kunna bero på att vi i den gruppen finner de längsta uppsatserna. Det genomsnittliga antalet stycken är annars likartat för bägge uppsatstyperna: A-uppsatserna 6,8 och B-uppsatserna 6,5 stycken per uppsats.

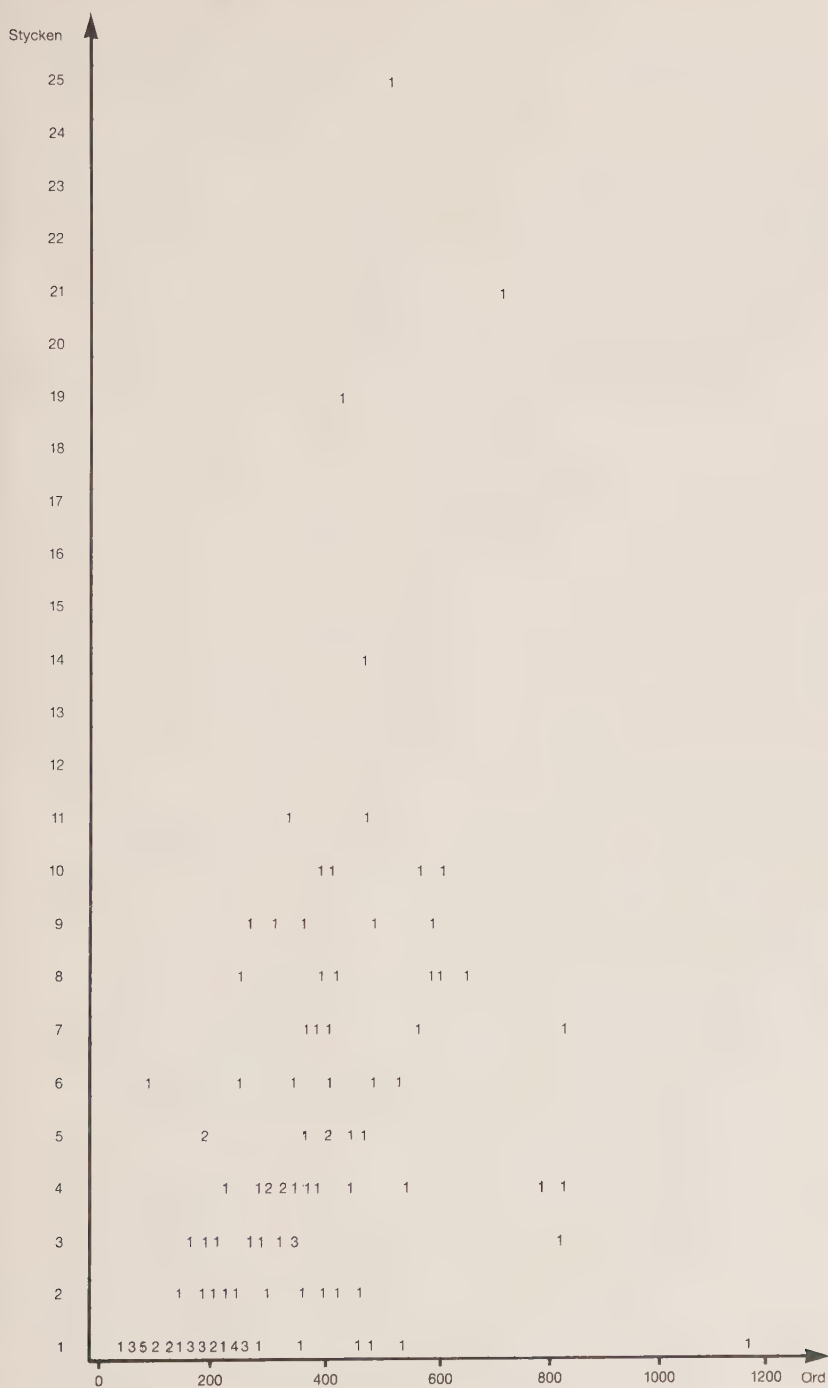
De elever som använder sig av det grafiska hjälpmedlet styckemarkering kan tänkas ha en mer eller mindre utvecklad känsla av att

uppsatser av viss längd kräver grafisk indelning i stycken eller en föreställning om ett optimalt omfång av stycket som sådant. Det är tio elever som har markerat 10 stycken eller mer i sina A-uppsatser och av dessa tio har alla utom en producerat uppsatser som är längre än genomsnittet, dvs 334 ord. B-uppsatsen, med en genomsnittlig längd på 300 ord, har av tretton elever delats in i 10 stycken eller mer. Även i detta fall visar sig endast en person ha skrivit kortare än genomsnittet. Det är en flicka som skrivit en uppsats på endast 212 ord och trots den ringa längden delat in uppsatsen i 10 stycken. Anmärkningsvärt är att denna flicka endast tudelat sin A-uppsats som är 459 ord lång. Styckelängden uttryckt i ord/stycke är i denna flickas B-uppsats 21,2. Detta värde ligger t o m en bra bit under det värde som Westman anger för broschyrtexter, nämligen 27,6 om man räknar alla stycken och 37,7 om man endast ser till äkta stycken (Westman 1974:29 och 32).

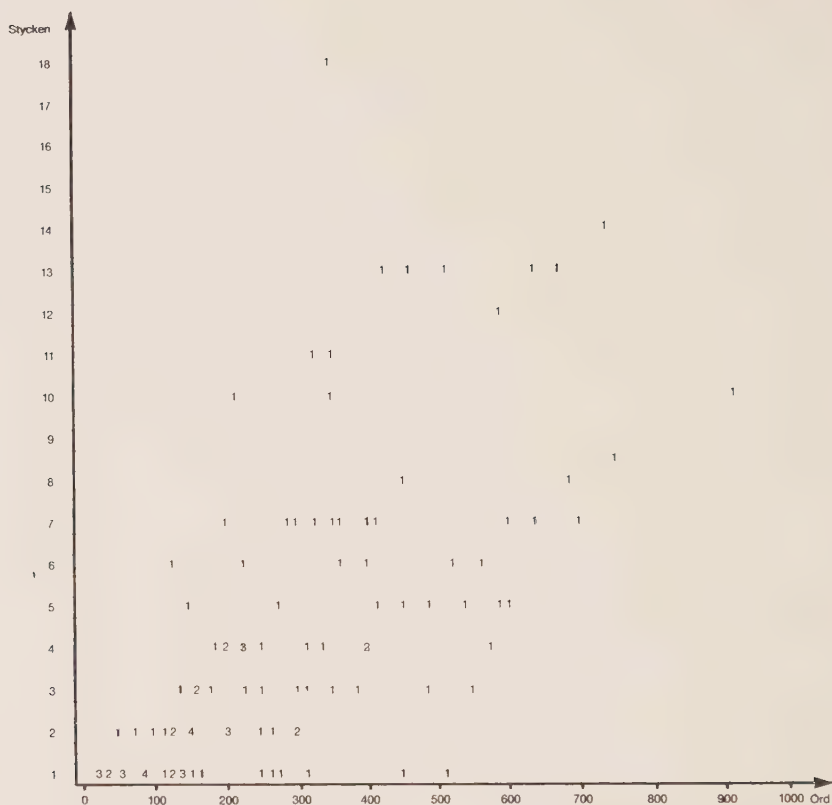
I uppsatsmaterialet är den genomsnittliga längdskillnaden i ord räknat inte påfallande stor mellan A- och B-serien. Den berättande uppsatsen har, som framgått ovan, en genomsnittlig längd på 334 och den diskursiva på 300 ord. Uttryckt i meningar per uppsats är längden 34,6 meningar för A, 22,0 för B. Skillnaden förefaller som synes större om längden uttrycks i meningar per uppsats. Eleverna har presterat längre meningar i den argumenterande framställningen. De tycks alltså där sträva mot större kognitiva enheter på meningsnivå – antingen det har innehållsliga orsaker eller beror på mönsterpåverkan.

Jag kommer i fortsättningen att med uppsatslängd avse antal ord per uppsats. Skillnaden mellan de båda uppsatstypernas medellängd är då inte stor, men spännvidden i längd mellan de enskilda uppsatserna i respektive serie är desto större. Den kortaste A-uppsatsen består av endast 43 ord, den längsta av 1158 ord. För B-serien gäller att den kortaste uppsatsen består av 23 ord medan den längsta är 907 ord lång. Spridningen är stor. Standardavvikelsen är 193 för båda uppsatstyperna. För ytterligare uppgifter om uppsatslängd i Textstrukturmaterialet hänvisas läsaren till Kent Larssons *Skrivförmåga* (1984) där elevernas produktivitet utförligt behandlas ur olika aspekter.

Hur förhåller sig då grafstyckeindelningen till uppsatslängd? Sambandet visar sig vara relativt starkt. Korrelationen är + 0,4 för A-serien och + 0,6 för B-serien. Dessa samband illustreras med diagram i figur 5 och 6. Av figurerna framgår tydligt att det föreligger ett samband mellan uppsatslängd och förekomst av styckemarkering och också att detta samband är starkare för de diskursiva uppsatserna. Vi kan se att spridningen är störst för de icke grafstyckemarkerade berättande uppsatserna. Bland dessa återfinns också ett mindre antal mycket långa upp-



Figur 5. Förhållandet mellan uppsatslängd och antal stycken i de berättande uppsatserna (A-serien).



Figur 6. Förhållandet mellan uppsatslängd och antal stycken i de diskursiva uppsatserna (B-serien).

satser som helt saknar grafiskt markerad styckeindelning. Öväntat är att finna materialets längsta uppsats (1158 ord) i denna grupp!

Förenklat kan korrelationen mellan uppsatslängd och styckemarkering sammanfattas enligt tabell 3 nedan, där den genomsnittliga längden redovisas för ostyckade (ETT), tudelade (TVÅ) och flerstyckade (ÖVRIGA) uppsatser var för sig.

Den genomsnittliga uppsatslängden är som synes kortast i gruppen med uppsatser utan grafstyckemarkering, grupp ETT. Detta gäller både A- och B-uppsatserna. Medellängden ökar sedan i grupp TVÅ, de tvådelade uppsatserna, för att bli högst i gruppen ÖVRIGA.

För att ytterligare belysa förhållandet mellan uppsatslängd och grafstyckemarkering har jag delat in respektive uppsatsserie i grupper efter längd och låtit den övre respektive den nedre kvartilen bilda gräns för LÅNGA respektive KORTA uppsatser. Av tabellen nedan framgår hur den längsta respektive den kortaste fjärdedelen i varje

uppsatsserie fördelar sig på styckare (STYCKE) respektive ickestyckare (EJ STYCKE).

Tabell 3. Medelvärde (MV) och standardavvikelse (SD) för uppsatslängd i grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Medelvärdet uttryckt i ord per uppsats (O/U). A- och B-uppsatserna

Antal stycken	A			B		
	Antal uppsatser	O/U		Antal uppsatser	O/U	
		M	SD		M	SD
ETT	36	218	201	26	146	127
TVÅ	10	290	113	17	171	75
ÖVRIGA	62	408	164	65	395	177
Totalt	108	334	193	108	300	193

Tabell 4. De kortaste respektive längsta uppsatserna fördelade på icke-styckare och styckare (EJ STYCKE resp STYCKE). Procentuell fördelning. A- och B-uppsatserna

Antal stycken	A		B	
	Korta	Långa	Korta	Långa
EJ STYCKE	74,1	14,3	66,7	7,1
STYCKE	25,9	85,7	33,3	92,9
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Som synes är majoriteten av de korta uppsatserna ostyckade. För de längsta uppsatserna gäller på motsvarande sätt att de flesta återfinns bland uppsatser som har en grafisk markering av stycken.

Ett par skillnader mellan den berättande och den diskursiva texttypen i förhållande till uppsatslängd är värda att påpekas. För det första lägger man märke till att andelen långa uppsatser som är grafiskt strukturerade är högre för den diskursiva än för den berättande framställningen: 92,9 % respektive 85,7 %. Observeras bör också att endast 7,1 % av de längsta diskursiva uppsatserna helt saknar grafistycken. Motsvarande värde för de längsta berättande uppsatserna är 14,3 %. För det andra ser vi att andelen korta uppsatser som är grafiskt helt ostrukturerade är något större för A- än för B-uppsatserna och att det omvända förhållandet råder för korta uppsatser som är styckemarkerade.

6.2.2 *Texttypens betydelse för förekomst av styckemarkering*

Det är tydligt att längden betyder en hel del för förekomsten av grafiskt markerade stycken. Dock inte allt. Skriver en elev en någorlunda lång text tenderar den visserligen att vara försedd med grafiskt markerade stycken, men detta är inget axiom. Uppsatsens längd tycks ha betydelse för styckeindelningen så till vida att om man är medveten om styckeindelningens funktion som grafiskt hjälpmedel eller tecken, så tenderar man att använda detta tecken oftare om framställningen blir av en viss längd. Att denna tendens inte gäller generellt framgick av förra avsnittet. Vissa elever skriver uppsatser av avsevärd längd utan att markera ett enda nytt stycke, andra delar in en relativt kort framställning i oväntat många stycken. Något som förefaller ha nästan lika starkt inflytande på styckemarkeringsbruket är texttypstillhörighet. De diskursiva uppsatserna uppvisar överlag grafstycken oftare än de berättande, och detta förhållande förstärks om man också ser till sambandet mellan textlängd och styckemarkering. Eleverna tycks benägna att använda sig av grafstyckeindelning i större utsträckning när de skriver utredande eller argumenterande uppsatser än när de skriver berättelser.

Det är frestande att söka förklaringen till denna tendens i en allmän medvetenhet från elevernas sida om att olika texttyper kräver olika grad av formalitet, är olika normkänsliga. Cynthia Watson (1983) hävdar att elever relativt tidigt tillägnar sig en förmåga att anpassa sitt skriftspråk till det retoriska sammanhanget, dvs till mottagare och syfte, och att denna anpassning avspeglar sig i den skrivna produkten på olika plan, så till exempel i textens formalitetsgrad. Till en sådan anpassning kan man räkna den starkare benägenheten att grafiskt markera stycken i en formell texttyp än i en mindre formell, typ berättelse (jfr Strömquist 1986c).

Som tidigare nämnts skulle en annan förklaring till den högre andelen styckemarkörer i de mer formella uppsatserna kunna vara att många av de diskursiva uppsatserna i mitt material redan genom sin ämnesformulering inbjuder till åtminstone en tudelning av texten. De elever som till exempel valt ett ämne med "För och emot ..." borde ju automatiskt åstadkomma en dikotomiskt uppbyggd framställning. Vid utarbetandet av en argumenterande framställning kan man så att säga ha en del av strukturen gratis.

Det rimliga i denna förklaring blir mindre rimligt om man går in i materialet och ser på de enskilda uppsatserna. Det visar sig då att eleverna inte sällan tudelar sina uppsatser på ställen som för läsaren åtminstone till att börja med förefaller obegripliga men som kan för-

klaras utifrån utvecklingspsykologiska resonemang vilka i sin tur knyts till texttyp (jfr 8.1.).

Oavsett orsak föreligger alltså en skillnad mellan den berättande och den diskursiva framställningen i fråga om elevernas sätt att handskas med styckeindelningskonventionen, det vill säga ifråga om elevernas benägenhet eller förmåga att markera stycken i sina uppsatser.

6.2.3 Elevgrupperingar utifrån förekomsten av styckemarkering i de båda texttyperna

Skillnaden mellan styckemarkering i de båda texttyperna kan också diskuteras på individbasis i stället för på uppsatsbasis genom en grupp-ering av eleverna utifrån uppsatsernas grafstyckestruktur. Eleverna har delats in i åtta olika grupper beroende på hur de använt grafstyckeindelning i A- respektive B-uppsatsen. I tabell 5 nedan ges en översikt över hur uppsatsförfattarna fördelar sig på de olika grupperna samt över medelvärdet för uppsatslängd i de åtta elevgrupperna.

En grupp utgörs av de elever som avstått från att grafstyckeindela såväl A som B (indelningsgrupp 1). En annan grupp har skrivit A-uppsatsen i ett stycke, men gjort en form av tudelning i B (grupp 2). På motsvarande sätt förekommer det att man tudelat A men skrivit B i ett enda stycke (grupp 3). Grupp 4 har inte brytt sig om att grafiskt markera styckestruktur i A, men har fler stycken än två i B och grupp 5 har gjort tvärtom, dvs strukturerat A men inte B. En särskild grupp

Tabell 5. Indelning av eleverna efter användningen av grafstyckeindelning (absoluta tal och procentuell andel) samt den genomsnittliga uppsatslängden för de 8 elevgrupperna. Medelvärdet uttryckt i ord per uppsats (O/U). A- och B-uppsatserna (för grupperna 1 och 8 även A + B)

Indelnings- grupp			Antal	%	A	O/U	
						B	A+B
1	A=1	B=1	16	14,8	159	103	131
2	A=1	B=2	10	9,3	230	143	
3	A=2	B=1	4	3,7	238	139	
4	A=1	B>2	10	9,3	303	272	
5	A>2	B1	6	5,6	323	264	
6	A=2	B>2	6	5,6	325	302	
7	A>2	B=2	7	6,5	378	211	
8	A>2	B>2	49	45,4	422	432	427
Totalt			108	100,0	334	300	

utgör de elever som tudelat A och markerat fler stycken än två i B (grupp 6) samt de elever som markerat fler stycken än två i A men tudelat B (grupp 7). Grupp 8 slutligen omfattar de elever som producerat såväl A- som B-uppsatser med tre grafstycken eller fler. Ingen elev i materialet har delat in båda sina uppsatser i vardera två stycken.

Av tabellen framgår att det endast är 15 % av de i materialet representerade eleverna som helt och fullt avstår från att grafiskt markera nytt stycke. Om man däremot tittar på den totala andelen elever som i åtminstone en av uppsatserna arbetar med en sparsam styckemarkering ser vi att de utgör mer än hälften av elevsamblet. De elever som har delat in vardera av sina båda uppsatser i mer än två stycken utgör 45 % – resten har alltså antingen helt avstått från att markera nytt stycke eller inskränkt sig till en styckemarkering i båda eller någon av uppsatserna.

Det är således 15 % som konsekvent låtit bli att markera grafstycken i sina uppsatser, men hur ser förhållandet mellan A- och B-uppsatsen ut för övrigt? Tabell 5 visar bland annat mera i detalj vad som framgått redan av tabell 2, att det är vanligare att eleven har låtit bli att styckeindela A och ändå markerat antingen en eller flera styckegränser i B (grupperna 2 och 4) än tvärtom, det vill säga att eleven har avstått från styckemarkering i B men delat in A i två eller flera stycken (grupperna 3 och 5). Det är sammanlagt 10 elever som har skrivit B-uppsatser utan styckemarkering men som antingen tudelat A-uppsatsen (4 elever) eller delat in den i flera stycken (6 elever). Motsvarande siffror för A-uppsats utan styckemarkering och B-uppsats med tudelning eller större antal stycken är 20 elever totalt: 10 för varje kategori.

Indelningsgrupperna 6 och 7 är däremot i det närmaste lika stora. Ingen skillnad föreligger alltså mellan antalet elever som delar in den ena uppsatstypen i flera stycken och tudelar den andra. Beträffande grupp 7 (de elever som endast tudelar B-uppsatsen trots flerstyckeindelning av A-uppsatsen) bör nämnas att de sju B-uppsatser som ingår i denna grupp är förhållandevis korta. Medelvärde för antal ord per uppsats är 211. Uppsatsernas relativt ringa längd kan ha bidragit till att skribenten endast delat uppsatsen i två delar, oftast med ett kortare grafstycke inledningsvis eller avslutningsvis. Två av uppsatserna är verkligen delade mitt itu. De B-uppsatser som helt saknar grafstyckemarkering är oftast ännu kortare – medelvärde för antal ord/uppsats är för dessa grupper (1, 3 och 5) 145,8.

Att det skulle falla sig naturligare att förse B-uppsatsen med grafiskt markerade stycken tyder egentligen även värdena för grupp 6 på. I denna grupp återfinns elever som grafiskt strukturerat B-uppsatsen med mer än två stycken men för A-uppsatsen nöjt sig med att avskilja

en inledning eller en avslutning eller kanske till och med valt att dela den mitt itu. I detta fall kan strategin inte förklaras av uppsatsernas ringa längd. Medelvärdet för antal ord/A-uppsats i denna grupp är 325.

Även en individbaserad analys indikerar således att textlängden som sådan utan tvivel är av betydelse, men också att andra faktorer påverkar elevernas benägenhet att använda sig av grafisk styckemarkering.

De elever som konsekvent undviker att dela in sina texter i grafiskt markerade stycken producerar som synes mycket korta uppsatser. Medelvärdet i grupp 1, dvs den grupp som omfattar elever som skrivit såväl den berättande som den argumenterande framställningen i ett enda stycke, är endast 131 ord beräknat över både A och B. Skillnaden mellan uppsatstyperna betraktade var och en för sig är inte nämnvärt stor – genomsnittslängden är 159 för A-serien och 103 för B-serien. Skillnaden i längd mellan uppsatstyperna är emellertid större i denna grupp än i den andra extremgruppen, indelningsgrupp 8. I denna grupp återfinns de elever som gjort bruk av grafstyckeindelning i båda uppsatstyperna, och medelvärdet för denna grupp är 427 ord per uppsats: 422 i A-serien och 432 i B-serien.

Det är tydligt att de elever som konsekvent gör bruk av grafstyckeindelning i båda texttyperna tenderar att skriva uppsatser vars längd överstiger den genomsnittliga uppsatslängden för hela materialet (334 respektive 300 ord). Individuella undantag förekommer naturligtvis i denna grupp såväl som i den andra extremgruppen. En elev har skrivit uppsatser på 541 respektive 513 ord utan att markera minsta lilla stycke. I den andra extremgruppen återfinns en elev med en A-uppsats på 184 ord och en B-uppsats på 123 ord. Uppsatserna är indelade i 5 respektive 6 stycken. Ytterligare en elev i denna grupp håller sig långt under totalsamplets genomsnittslängd. Denna elevs A-uppsats består av 86 ord och är indelad i 6 stycken! B-uppsatsen är något längre. Den är 204 ord lång och uppdelad i 7 stycken, men också den är överstrukturerad. Den här eleven tycks ha grafstyckeindelad sina uppsatser enligt den tidigare nämnda strategin en mening = ett stycke. Endast i undantagsfall förs två meningar samman i ett grafstycke. I A-uppsatsen fungerar till och med ett meningsfragment som grafstycke och man får ett intryck av att det i uppsatser av detta slag kanske snarare är fråga om en övermarkering av meningsgräns än någon egentlig styckeindelning.

Dessa tre elever utgör emellertid iögonenfallande undantag. Den generella tendensen är, som framgått ovan, att de elever som för båda texttyperna utnyttjar grafstyckeindelning skriver förhållandevis långa

uppsatser och att de som helt avstår från grafisk markering av nytt stycke producerar förhållandevis korta texter. Att uppsatslängden inte ensam förklarar variationen i styckeantal har vi emellertid redan sett antydningar på. Mot ett sådant enkelt samband talar dels de ovan anförda undantagen i extremgrupperna, dels förhållandena i vissa av de kombinerade elevgrupperna, t ex 5 och 6. I grupp 5 kunde man om längden vore utslagsgivande förvänta sig mer avancerad grafstyckeindelning av B-uppsatserna. I grupp 6 kunde man på samma sätt vänta sig en tätare indelning av de relativt långa berättande uppsatserna. Resterande variation får i stället (åtminstone delvis) förklaras med textuella faktorer som går tillbaka bland annat på skillnaden i texttyp mellan de båda uppsatserna. Antingen man tar fasta på uppsatslängd eller anpassningen till skilda texttyper som förklaringsgrund för styckeindelningen verkar det rimligt att förknippa de båda extrempolerna av uppsatsförfattare med ytterpunkterna på en mognads- och skrivförmågeskala (jfr resonemanget om retorisk mognad i Watson 1983). Eleverna i grupp 8 producerar långa uppsatser, något som i skolan är ett tecken så gott som något på en utvecklad skrivförmåga (jfr Hultman & Westman 1977). De delar också in sina skriftliga produkter i grafiskt markerade stycken, något som får ses som ytterligare ett steg i den skriftspråkliga utvecklingen, och de gör det i olika utsträckning beroende på texttyp. Eleverna i denna grupp behärskar inte endast de grundläggande principerna för byggandet av en textuell värld (jfr Larsson 1984:190-191). De har också tillägnat sig en av principerna för en funktionellare kommunikation.

Jag skall i det följande försöka urskilja vilka dessa elever är — de som befinner sig ytterst på skalan åt det ena hållet och alltså inte nått så långt i sitt tillägnande av skriftspråket, dvs grupp 1, och de som befinner sig vid den andra ytterlighetspunkten, dvs grupp 8.

6.3 Styckemarkering och kön

Om man förutsätter att konventionen att dela in en skriftlig framställning i grafiskt markerade stycken omhuldas i skolan borde man också kunna förvänta sig att finna fler flickor än pojkar i grupp 8, den grupp som omfattar elever som markerat mer än två stycken i båda sina uppsatser. Så är också fallet. Det är övervikt för flickor i den gruppen och det är på motsvarande sätt en markant övervikt för pojkar i den grupp som helt avstått från den grafiska markeringen av nytt stycke, dvs grupp 1. Den procentuella fördelningen mellan könen i respektive grupp framgår av tabell 6.

Tabell 6. Hur pojkar (P) och flickor (F) fördelar sig på de båda extremgrupperna 1 och 8. Antal och procentuell fördelning

Indelningsgrupp	P		F		Totalt	
	N	%	N	%	N	%
1	14	87,5	2	12,5	16	100,0
8	17	34,7	32	65,3	49	100,0

Det är uppenbart att andelen flickor är större i grupp 8 än i grupp 1. Av det totala antalet flickor återfinns 3,7 % i extremgruppen 1 och 59,3 % i indelningsgrupp 8. Motsvarande värden för pojkarnas del är 25,9 % (grupp 1) och 31,5 % (grupp 8). Detta kan tyda på en större osäkerhet beträffande styckeindelningskonventionen för pojkarnas del, men det skulle också kunna vara en naturlig följd av att pojkarnas uppsatser är kortare än flickornas.

Många är de undersökningar som pekat på förhållandet att kvinnor skulle vara mer benägna än män att följa normer och detta gäller inte minst i skolans värld (se t ex Nordberg 1972, Hultman & Westman 1977). Om data för de båda extremgrupperna i fråga om styckemarkering kompletteras med en översikt över hur könen förhåller sig till texttyp och styckemarkering framstår klarare att den kvinnliga normkänsligheten är stor även i fråga om styckemarkeringsnormen. I tabell 7 redovisas dels andelen kvinnliga respektive manliga ickestyckare (ETT) för de båda texttyperna, dels andelen kvinnliga respektive manliga elever som markerat en styckegräns (TVÅ) eller flera (ÖVRIGA).

Tabell 7. Hur pojkar (P) och flickor (F) fördelar sig på de tre grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Procentuell andel. A- och B-uppsatserna

Antal stycken	A			B		
	P	F	Totalt	P	F	Totalt
ETT	46,3	20,4	33,3	38,9	9,2	24,1
TVÅ	9,3	9,2	9,3	14,8	16,7	15,7
ÖVRIGA	44,4	70,4	57,4	46,3	74,1	60,2
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Vid författandet av den berättande uppsatsen har nästan hälften av pojkarna negligerat den grafiska markeringen av berättelsens struktur medan flickorna till 70 % ansträngt sig att följa normen.

För den diskursiva uppsatsen gäller att även om eleverna totalt

lyckats bättre, så är skillnaden mellan pojkar och flickor här ännu större. Av pojkarna har 39 % författat formella uppsatser utan styckeindelning. Bland flickorna är det bara 9 % som producerat sådana texter. Bakom de totala värdena för respektive styckeindelningsgrupp döljer sig alltså avsevärda könsmässiga skillnader. Det är i båda uppsatstyperna i stor utsträckning pojkar som har åstadkommit uppsatser utan grafstyckemarkering, men skillnaden mellan könen framstår som mest markant ifråga om B-uppsatsen.

Jag har redan tidigare nämnt att pojkuppsatserna är kortare än flickuppsatserna. När flickorna i en jämförelse med pojkarna framstår som de klart bättre skribenterna tycks detta till dels bero på att de producerar längre texter (Larsson 1984:203). Jag har också visat att förekomst eller ej av grafstycken i en uppsats är relativt starkt relaterad till uppsatsens längd, även om iögonenfallande undantag kan påvisas. Är då de könsmässiga skillnaderna avseende elevers benägenhet till styckemarkering helt enkelt en fråga om skillnader i uppsatslängd?

För att om möjligt kunna besvara denna fråga har jag delat in

Tabell 8. Förhållandet uppsatslängd – grafstyckeförekomst – kön. Absoluta tal. A- och B-uppsatserna

Uppsatslängd	Antal stycken	A		B	
		P	F	P	F
≤ 200	ETT	20	1	18	2
	TVÅ	2	1	6	4
	ÖVRIGA	4	1	3	5
	Totalt	26	3	27	11
201–400	ETT	4	7	2	2
	TVÅ	2	3	2	5
	ÖVRIGA	12	17	10	17
	Totalt	18	27	14	24
401–600	ETT	1	2	1	1
	TVÅ	1	1	—	—
	ÖVRIGA	7	15	10	11
	Totalt	9	18	11	12
> 600	ETT	—	1	—	—
	TVÅ	—	—	—	—
	ÖVRIGA	1	5	2	7
	Totalt	1	6	2	7

uppsatsmaterialet i fyra grupper utifrån uppsatsernas längd, med en gruppering för vardera A- och B-serien. Uppsatser vilkas längd är 200 ord eller mindre utgör en grupp, uppsatser med 201-400 ord en och uppsatser med 401-600 ord en. Den fjärde gruppen består av uppsatser med mer än 600 ord. I tabell 8 visar jag hur könen fördelar sig på de olika grupperna och hur många av uppsatserna i respektive grupp som är skrivna utan styckemarkering (ETT), med en markering (TVÅ) eller med flera (ÖVRIGA).

Flickorna är i majoritet i alla grupper som omfattar längre uppsatser och pojkarna i den grupp som består av de kortaste. Den könsmässigt sneda fördelningen på korta och långa uppsatser kan förklara åtskilligt av skillnaden mellan pojkar och flickor i fråga om styckeindelning. Oavsett om de skrivits av pojkar eller flickor tillhör således de längsta uppsatserna – med ett undantag – alla gruppen ÖVRIGA.

Vad de kortaste uppsatserna beträffar är flickorna dåligt representerade. De har inte skrivit många uppsatser utan grafstycken, men de har heller inte skrivit många med. I jämförelse med de kortaste pojkuppsatserna framstår emellertid en skillnad mellan könen – antalet pojkuppsatser skrivna utan grafstyckeindelning är stort; antalet uppsatser med flera grafstycken är mycket mindre. För flickornas del är fördelningen relativt jämn.

För de uppsatser som i fråga om längd ligger närmast genomsnittet, uppsatserna på 201-400 ord, kan man inte påvisa märkbara skillnader mellan könen. Av de berättande uppsatserna är 63 % av flickuppsatserna i denna längdgrupp grafstyckeindelade, 67 % av pojkuppsatserna. För de diskursiva uppsatserna gäller att andelen grafstyckeindelade flick- och pojkuppsatser är lika stor, 71 %.

I gruppen med uppsatser på 401-600 ord har i B-serien lika många skrivits av flickor och pojkar. Fördelningen är också jämn beträffande andelen grafstyckeindelade uppsatser (91 % för vardera könet). Samma sak gäller i relativa tal också de berättande uppsatserna. Flickuppsatserna är till 83 % grafstyckeindelade, pojkuppsatserna till 77 %.

Även om det är frestande att ta dessa resultat till intäkt för att könsskillnaderna i styckeindelning är skenbara – ett resultat endast av variation i uppsatslängd – vore det troligen förhastat. Problemet ligger i att avgöra vad som är hönan och ägget: skriver flickor längre därför att de är bättre på att planera sin framställning, därför att de redan före nedskrivandet har strukturerat sitt stoff fastare, eller känner de sig tvingade att markera strukturen tydligare för att de skriver så långt? I många fall förhåller det sig troligen på det sättet att sambandet mellan längd och struktur är bara indirekt och att vi i bakgrunden har att räkna med en oberoende kvalitetsfaktor som påverkar

såväl uppsatslängden som styckestrukturen – och säkert ytterligare andra textegenskaper.

6.4 Styckemarkering och årskurs

Resonemanget i 6.2.3 antyder att jag är benägen att se förmågan att utnyttja styckemarkeringen i den skriftliga framställningen som ett kriterium på mognad. Om detta resonemang håller, så borde en skillnad liknande den mellan könen kunna skönjas även mellan de olika årskurserna. Elever i gymnasieskolan borde styckemarkera i större utsträckning än elever i årskurs 7.

Att så är fallet framgår också om man ser till vilka elever som befinner sig i de båda extremgrupperna. I grupp 1, dvs gruppen bestående av elever som konsekvent underlåter att styckemarkera, går majoriteten av eleverna i grundskolan (tabell 9).

Tabell 9. Andelen elever ur respektive årskurs som placerat sig i någon av extremgrupperna 1 eller 8

Årskurs	N	Indelningsgrupp 1		Indelningsgrupp 8	
		n	%	n	%
7	36	7	19,4	8	22,2
9	36	8	22,2	17	47,2
2 ²	18	0	0,0	11	61,1
2 ³	18	1	5,6	13	72,2
Totalt	108	16	14,8	49	45,4

Majoriteten av eleverna som placerat sig i grupp 1, ja, faktiskt alla utom en – en flicka – går i årskurs 7 eller 9. Värdena för den andra extremgruppen är inte lika entydiga. Lägsta antalet elever i denna grupp går visserligen i årskurs 7, men den årskursvis jämna höjning, som man skulle kunna vänta sig, uteblir. Antalet elever som har flerstyckemarkerat båda sina uppsatser är i förhållande till det totala antalet elever i denna grupp större i årskurs 9 än i gymnasieskolan. De absoluta siffrorna är emellertid missvisande. Årskurserna 2² och 2³ representeras ju av endast 18 elever vardera, jämfört med 36 i vardera grundskoleklassen. Procenttalen anger det faktiska förhållandet.

Skillnaden mellan årskurserna framstår också klart om man ser till hela uppsatsmaterialet och inte enbart till uppsatserna författade av eleverna i extremgrupperna (tabell 10).

Tabell 10. Den årskursmässiga fördelningen på de tre grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Procentuell andel. A-uppsatserna

Antal stycken (A)	Åk 7	Åk 9	Åk 2 ²	Åk 2 ³
ETT	52,8	33,3	16,7	11,1
TVÅ	13,9	8,3	0,0	11,1
ÖVRIGA	33,3	58,3	83,3	77,8
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Av tabellen framgår att tendensen att dela in det man skriver i grafiskt markerade stycken ökar med stigande ålder åtminstone vad beträffar berättande framställning. I åk 7 har 53 % låtit bli att markera nytt stycke. I åk 9 sjunker andelen till 33 % för att i gymnasieskolan omfatta 17 respektive 11 % på de två- och treåriga linjerna. Att tendensen är densamma för de diskursiva uppsatserna framgår av tabell 11.

Tabell 11. Den årskursmässiga fördelningen på de tre grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Procentuell andel. B-uppsatserna

Antal stycken (B)	Åk 7	Åk 9	Åk 2 ²	Åk 2 ³
ETT	33,3	27,8	11,1	11,1
TVÅ	30,6	8,3	16,7	0,0
ÖVRIGA	36,1	63,9	72,2	88,9
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Andelen elever som inte markerat nytt stycke i den diskursiva uppsatsen sjunker med årskurs. I årskurs 7 är andelen 33 %, i gymnasieskolans åk 2 har andelen sjunkit till 11 %.

Eleverna tenderar alltså att med stigande ålder i allt större utsträckning använda sig av grafstyckemarkering. Den totala procentandelen uppsatser (A och B) som skrivits utan eller med ett enda stycketecken (ETT och TVÅ) ser ut på följande sätt:

åk 7	åk 9	åk 2 ²	åk 2 ³
65,3	38,9	22,2	16,7

En tydlig minskning där skillnaderna mellan årskurserna blir mindre med åren. Detta kan naturligtvis till en del vara avhängigt det faktum att även produktiviteten är relaterad till ålder (jfr Larsson 1984:197ff).

För att undersöka om uppsatslängden här är den avgörande faktorn har jag gjort en översikt över förhållandet mellan uppsatslängd, grafstyckeförekomst och årskurs. Översikten är av samma slag som den som i avsnitt 6.3 fick belysa sambandet mellan uppsatslängd, grafstyckeförekomst och kön, och samma gruppering av uppsatserna efter längd används här.

Tabell 12. Förhållandet uppsatslängd – grafstyckeförekomst – årskurs. Absoluta tal. A- och B-uppsatserna

Uppsatslängd	Antal stycken	A				B			
		Åk 7	Åk 9	Åk 2 ²	Åk 2 ³	Åk 7	Åk 9	Åk 2 ²	Åk 2 ³
≤ 200	ETT	9	9	3	1	11	9	–	–
	TVÅ	1	1	–	–	8	1	1	–
	ÖVRIGA	1	3	1	–	4	2	–	2
	Totalt	11	13	4	1	23	12	1	2
201–400	ETT	8	2	–	1	1	1	1	1
	TVÅ	3	1	–	1	2	3	2	–
	ÖVRIGA	7	7	5	10	10	6	3	8
	Totalt	18	10	5	12	13	10	6	9
401–600	ETT	1	1	–	1	–	–	1	1
	TVÅ	1	1	–	–	–	–	–	–
	ÖVRIGA	3	7	8	4	–	11	6	4
	Totalt	5	9	8	5	0	11	7	5
> 600	ETT	1	–	–	–	–	–	–	–
	TVÅ	–	–	–	–	–	–	–	–
	ÖVRIGA	1	4	1	–	–	3	4	2
	Totalt	2	4	1	0	0	3	4	2

Översikten (tabell 12) visar att det även i fråga om förhållandet mellan uppsatslängd, grafstyckeindelning och skribentens ålder är svårt att dra några generella slutsatser utifrån mitt material. De olika cellerna är inte jämförbara. Att till exempel fler grafstyckeindelade långa B-uppsatser skrivits av elever i årskurs 9 och uppåt säger ingenting om en specifik styckeindelningsförmågas eventuella utveckling med stigande ålder. Där finns ingen lång uppsats att jämföra med, skriven av en elev i årskurs 7.

Den tydligaste tendens man kan iaktta har onekligen mest med uppsatslängd att göra. Eleverna inom de olika årskurserna tenderar att vara mer benägna att grafstyckeindela sina uppsatser om dessa är förhållandevis längre. En mycket kort uppsats skriven av en elev i årskurs 7 löper större risk att bli producerad utan grafstyckestruktur än vad en längre gör, och detsamma gäller årskurs 9. I de andra årskurserna är materialet för litet för relevanta jämförelser. Mycket tyder dock på att förhållandet är detsamma även där.

Det förefaller som om eleverna visar en större benägenhet att grafstyckeindela längre texter än korta. En förmåga eller benägenhet att grafstyckeindela texter tycks samvariera med skrivförmågans utveckling ur produktivitetssynpunkt. Visst skäl för att åldern kan spela in också oberoende av uppsatslängd erbjuder fördelningen på grafstykkegrupper för de kortaste B-uppsatserna och framför allt för A-uppsatser av längden 201-400 ord. Här är andelen ostyckade uppsatser (ETT) oproportionerligt hög i de båda lägre årskurserna.

Inte heller här är det helt lätt att avgöra vad som är orsak och verkan i de samband som finns. Skrivförmågans utveckling med stigande ålder leder visserligen till produktion av längre texter, men det är sedan ovisst om grafstyckeindelning i sig är en följd av gradvis förvärvad insikt om att längre texter oftare kräver segmentering eller om textlängden successivt ökar därför att skribenterna med stigande ålder blir allt duktigare på att planera framställningen och strukturera stoffet.

Det är viktigt att vid spekulationer kring mognad och utveckling i fråga om grafstyckeindelning hela tiden hålla i minnet att min kartläggning av styckemarkeringen i elevuppsatserna endast gäller förekomst av grafiskt markerade stycken över huvud taget. Ingenting kan, utifrån en kvantitativ undersökning av detta slag, sägas om kvaliteten på elevernas grafstyckeindelning. Till detta skall jag återkomma (kap 8). Det jag hittills kunnat peka på är att grafiskt markerade stycken är vanligare i flickuppsatser, och tycks bli vanligare med högre årskurstillhörighet, men också att detta till dels kan föras tillbaka på skillnader i uppsatslängd.

I detta sammanhang kan nämnas att elever ur lägre socialgrupp utnyttjar styckeindelningskonventionen i mindre utsträckning än kamrater från högre socialgrupp; elever ur socialgrupp 3 tenderar att skriva uppsatser utan grafstyckestruktur i större utsträckning än elever ur socialgrupp 2 och 1. Detta gäller såväl den berättande som den argumenterande framställningen. A-uppsatsen har skrivits i ett enda stycke av 20 % av eleverna från socialgrupp 1, av 30 % av eleverna från socialgrupp 2 och av 40 % av eleverna ur socialgrupp 3. För B-uppsat-

sen gäller att eleverna i socialgrupp 2 och 3 avstår från styckemarkering i lika stor utsträckning (25-30 %) medan endast 13 % av eleverna i socialgrupp 1 skriver argumenterande uppsatser utan grafstyckeindelning. Resultaten kan jämföras med dem som Kent Larsson redovisar i *Skrivförmåga* (1984). Förmåga till grafiskt markerad styckeindelning så som den avspeglar sig i elevuppsatser förefaller kunna tjäntgöra som ett kvalitetsmått.

6.5 Styckemarkering i relation till resultat på dispositionstest

Elevernas benägenhet att förse uppsatserna med grafstycken varierar således. Man kan fråga sig om benägenheten, eller förmågan, till grafstyckeindelning motsvaras av en förmåga till textsegmentering på ett mer teoretiskt plan.

I det testbatteri som förelades eleverna i samband med uppsatsskrivandet ingick bland annat ett antal så kallade dispositionstest, DIS 1-3 (Larsson 1984:kap 14-15). Två av testen innebar att eleverna skulle sammanföra omkastade textsegment av olika omfång (meningar respektive stycken) till sammanhängande texter. Att sådana operationer kan vara av tvivelaktigt värde ur testsynpunkt har jag tidigare antytt (5.5.3), och jag har därför koncentrerat mig på det minst angripbara, tredje testet (DIS 3) när jag funderat över om det föreligger något samband mellan elevernas förmåga eller benägenhet att markera struktur i sina uppsatser och deras förmåga att strukturera en given, av någon annan producerad text.

Testet DIS 3 utgörs av tre texter (den första återges i bil 1) i vilka såväl ordningen mellan meningarna som ordningen mellan styckena är korrekt, det vill säga i enlighet med originaltexten, men styckegränserna är inte markerade. Elevernas uppgift var att markera stycke-gräns.

Mycket tyder på att en färdig text ofta signalerar vissa klart avgränsade enheter. Kompositionen som sådan kan antyda logiska textstrukturella enheter, och styckestrukturen markeras av semantiska och syntaktiska signaler som verkar även om stycketecknen avlägsnats – eller aldrig funnits där, som i en del av elevuppsatserna. Detta gör att försökspersoner kan bli överens om vissa styckegränser i en text. Andra gränser däremot kanske dikteras av individuella styckeindelningsstrategier i sådan utsträckning att försökspersonerna inte kan enas.

Sådana här aspekter gör att inte heller styckningstest blir helt tillför-

litliga. Larsson (1984) redogör också för hur en "direkt olämplig" styckegräns i text 1 vållat såväl elever som lärare bekymmer (s 342). Att låta försökspersoner markera stycken i ostyckade texter kan vara relevant i experiment i kognitionspsykologiska eller psykolingvistiska sammanhang, men det förefaller mindre lämpligt att poängsätta styckeindelningen; detta med tanke på den frihet som trots allt karakteriserar styckeproduktionen.

Medveten om denna felkälla har jag alltså velat se om något samband ändå föreligger mellan elevernas benägenhet att grafstyckeindela uppsatser och deras resultat på dispositionstestet DIS 3. För det ändamålet har jag valt att koncentrera mig på dels den sämsta, dels den bästa kvartilen av testlösningarna. Detta innebär att jag plockat ut två grupper av elever, oavsett ålder, nämligen den fjärdedel som lyckats sämst, respektive den fjärdedel som lyckats bäst på testet. Dessa grupper har jag sedan ställt mot de tre styckeindelningsgrupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA.

Tabell 13. Hur de sämsta resp. de bästa på dispositionstestet (DIS 3) förhåller sig till grupperna ETT, TVÅ och ÖVRIGA. Procentuell fördelning. A- och B-uppsatserna

Antal stycken	A		B	
	Sämsta	Bästa	Sämsta	Bästa
ETT	53,9	6,5	42,3	9,7
TVÅ	11,5	6,5	15,4	3,2
ÖVRIGA	34,6	87,1	42,3	87,1
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Av tabell 13 framgår att den grupp som har det bästa resultatet på testet till stor del (87 %) utgörs av elever som utnyttjar styckeindelningskonventionen i sina uppsatser. En teoretisk textsegmenteringsförmåga tycks gå hand i hand med färdigheten att förse också den egna texten med grafstyckeindelning, låt vara att den inte alltid är den mest ändamålsenliga.

Tabellen visar vidare att inte så få av de elever som har haft svårt att markera styckestrukturen i de förelagda texterna ändå gör grafstyckemarkeringar i sina uppsatser. Drygt 30 % av de berättande och 40 % av de diskursiva uppsatserna skrivna av den på dispositionstestet sämsta fjärdedelen har någon form av grafstyckemarkering.

Fastän sambandet mellan "teoretisk" styckningsförmåga och benägenhet att grafstyckeindela egenproducerad text således är relativt

starkt, ser vi att elever kan vilja markera grafstycken i den egna texten utan att de för den skull framgångsrikt har klarat av att styckeindela andras texter. Här kan vi ha att göra med en obalans mellan den kognitiva utvecklingen å ena sidan och skrivförmågans utveckling å den andra. Vissa elever kan ha nått så långt i sin skriftspråkliga utveckling att de anammat stycketecknet som skriftspråkskonvention, men de har kanske inte förmåga att tänka i de kognitiva enheter som de vuxna skribenterna gjort, inte heller att se och reagera på latent styckesignaler i den förelagda texten. Av de här presenterade värdena framgår som sagt inte i vad mån de faktiskt förekommande stycketecknen i elevuppsatserna är rimligt använda eller inte (jfr 6.4).

6.6 Styckemarkering och betyg

Jag har i det föregående talat om grafstyckeindelningsförmågan som en del i den totala skrivförmågan, om grafstyckestruktur som ett kvalitetsdrag. Sådana aspekter gör det intressant att närmare utreda om förekomst eller ej av styckemarkering i elevuppsatserna på något sätt är relaterat till betyg.

Av mitt uppsatsmaterial att döma är sambandet mellan grafstyckeindelning och betyg inte så enkelt som att en uppsats utan grafisk markering av styckegräns automatiskt erhåller ett lågt betyg. Merparten av de icke styckemarkerade uppsatserna har visserligen tilldelats betygen 2 eller 1, men undantag finns.

Av tabell 14 framgår att 29 av totalt 36 icke styckemarkerade berättande uppsatser inte ansetts värda annat än de två lägsta betygen. Motsvarande antal för de diskursiva uppsatsernas del är 22 av totalt 26.

Tabell 14. Betyg, enligt femgradig skala, tilldelade enskilda icke grafiskt styckemarkerade uppsatser. Redovisning årskursvis. Absoluta tal. A- och B-uppsatserna

Års- kurs	Betyg									
	A					B				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	5	9	3	1	1	6	4	2	—	—
9	6	5	1	—	—	7	3	—	—	—
2 ²	2	1	—	—	—	1	—	1	—	—
2 ³	1	—	—	—	1	1	—	—	1	—
Totalt	14	15	4	1	2	15	7	3	1	0

För betyget 3 gäller att tre berättande och två diskursiva uppsatser skrivna av elever i årskurs 7 har bedömts med detta betyg. I de högre årskurserna förekommer det mer sporadiskt – endast en berättande uppsats i årskurs 9 och en diskursiv i årskurs 2² har tilldelats betyget 3. Detta överensstämmer med hypotesen att grafstyckestruktur skulle vara ett kvalitetsdrag (låga betyg för icke-styckare) men också att förmågan till grafstyckeindelning skulle vara en komponent i skrivförmågan som utvecklas under skollåren (olika bedömning beroende på årskurs). Det som kan synas förvånansvärt är att två berättande uppsatser skrivna i årskurs 7 har tilldelats betygen 4 respektive 5 trots att uppsatserna inte har någon grafiskt markerad struktur, och än mer förvånande är kanske att två uppsatser skrivna i årskurs 2³ – en berättande och en diskursiv – tilldelats betygen 5 respektive 4 trots avsaknad av grafiskt markerad styckeindelning. Dessa uppsatser är för övrigt skrivna av samma elev – en flicka.

I detta sammanhang förtjänar det att påpekas att uppsatserna alla har bedömts av fyra av varandra oberoende bedömare (lärare), varför betygen måste betraktas som tillförlitliga (jfr Larsson 1984:61-65). Min betygssammanställning kan tolkas som att de flesta svensklärare uppskattar och premierar en grafiskt väl strukturerad framställning. I vissa fall överser man emellertid med frånvaron av grafiska styckemärkörer. Kan det vara så att uppsatser som trots avsaknad av grafstycken erhållit höga betyg har bedömts utifrån andra kvaliteter som varit så påtagliga att avsaknaden av styckeindelning inte har påverkat bedömnarna i negativ riktning; eller har dessa uppsatser en välformad underliggande struktur, som vid läsningen av uppsatsen framstår så tydlig att bedömarens överser med att denna inte är grafiskt markerad?

Jag har hittills talat om sambandet mellan eventuell förekomst av grafstycken och betyg på ett mycket konkret plan. Enskilda uppsatser saknar grafstycken men har trots detta fått höga betyg. Hur ser sambandet ut i stort, om man tittar på hela uppsatsmaterialet?

Kent Larsson har för materialet räknat fram en niogradig betygsskala där de bästa uppsatserna oavsett årskurs tilldelats betyget 9 och de sämsta betyget 1 (Larsson 1984:kap 6.6). För de båda extremgrupperna 1 och 8, dvs elevgrupperingarna med icke-styckare respektive flerstyckare, gäller att eleverna i grupp 1, gruppen med elever som inte styckemarkerat, som väntat inte tilldelats speciellt höga betyg. Betygen 8 och 9 på A-uppsatsen tillfaller inte en enda av de sexton eleverna i denna grupp. Inte heller drabbas eleverna i den andra extremgruppen, 8, i någon större utsträckning av de låga betygen. Under betyget 4 återfinns här endast en elev som bedömts vara värd betyget 3 i den niogradiga skalan.

För B-uppsatsen gäller att fjorton av de sexton eleverna i grupp 1 tilldelats betyget 4 (en elev) eller lägre. Av de fyrtionio eleverna i grupp 8 har två elever betyget 4 och detta är det lägsta betyget överhuvudtaget för eleverna i denna grupp.

Betygen enligt den niogradiga skalan är ett tillförlitligt mått på elevernas skrivprestation (jfr Larsson 1984:154), och att delförmågan styckemarkeringsförmåga har ett samband med betyg framgår också tydligt om samtliga uppsatser beaktas. A-uppsatsernas grupper, ETT, TVÅ och ÖVRIGA, fördelar sig på de nio betygsgraderna enligt tabell 15 och B-uppsatsernas enligt tabell 16.

Tabell 15. Grafstyckeindelning mot betyg enligt niogradig skala. Procentuell fördelning. A-uppsatserna

Antal stycken (A)	Betyg								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ETT	100,0	75,0	100,0	44,4	20,0	5,9	0,0	14,3	0,0
TVÅ	0,0	25,0	0,0	11,1	12,0	0,0	21,4	0,0	0,0
ÖVRIGA	0,0	0,0	0,0	44,4	68,0	94,1	78,6	85,7	100,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 16. Grafstyckeindelning mot betyg enligt niogradig skala. Procentuell fördelning. B-uppsatserna

Antal stycken (B)	Betyg								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ETT	80,0	100,0	30,0	16,7	20,0	11,8	0,0	14,3	0,0
TVÅ	20,0	0,0	40,0	38,9	16,0	5,9	0,0	0,0	0,0
ÖVRIGA	0,0	0,0	30,0	44,4	64,0	82,3	100,0	85,7	100,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Av tabellerna framgår att majoriteten av elever som tilldelats de tre lägsta betygen har skrivit uppsatser utan grafstycken. Detta gäller såväl A- som B-uppsatserna. Man kan också se att elever som tilldelats de tre högsta betygen (7-9) endast i undantagsfall saknar grafstycken i sina uppsatser.

Sambandet mellan elevernas betyg enligt niogradig skala och förekomsten av styckemarkering tyder på att bedömare/svensklärarna beaktar förekomst av grafiskt markerad styckeindelning. Man kan emellertid inte bortse från möjligheten att uppsatslängd spelar en inte

oväsentlig roll även i detta sammanhang. Många av de icke styckemarkerade uppsatserna är, som vi har sett, relativt korta, något som kan ligga skribenten i fatet vid bedömningen. Längd är som jag tidigare påpekat ett kvalitetsdrag i uppsatssammanhang i skolan. De båda uppsatserna skrivna i årskurs 2³ vilka trots avsaknad av styckemarkering tilldelats betygen 5 respektive 4 enligt den femgradiga skalan (7 respektive 8 enligt den niogradiga skalan) är i själva verket ganska långa – 541 respektive 513 ord!

Man måste naturligtvis som tidigare också räkna med ett rätt allmänt samband mellan styckning och en i andra avseenden god skrivförmåga. Det är därför vanskligt att avgöra i vilken utsträckning just grafstyckestrukturen påverkat de betygssättande lärarna. En komplicerande faktor är dessutom att förekomst av grafisk styckemarkering som sådan i våra elevuppsatser inte alltid innebär att grafstyckestrukturen är bra utifrån den erfarne läsarens och skribentens förväntningar.

Styckeindelningens funktion tycks inte alltid klar för styckeindela-
ren, något som jag kommer att gå närmare in på i kapitel 8.

7 Styckelängd i elevuppsatser med tre eller fler grafiskt markerade stycken

Att språkbrukaren, den vane skribenten, anpassar sin styckelängd till texttyp tyder de värden på som redovisas för bruksprosan (Westman 1974:32). Ett sätt att komma åt huruvida elevernas styckeindelning i detta avseende följer vuxenspråksnormen är att analysera den faktiska styckelängden i elevuppsatserna och jämföra denna med värden för vuxenprosan. Det enda jämförelsematerial som står till buds – bruksprosan – är också det som faller sig naturligast att använda, eftersom bruksprosan i många avseenden torde kunna betraktas som norm för det icke skönlitterära skrivandet. Dessutom har jämförelser gjorts mellan elevspråk och bruksprosa i fråga om många andra språkliga aspekter än styckeindelning.

För styckelängdsanalysen har jag valt att koncentrera mig på uppsatser med mer än en styckemarkering, det vill säga uppsatser med tre stycken eller flera (gruppen ÖVRIGA). Jag har undersökt den genomsnittliga styckelängden i de båda uppsatsserierna och relaterat denna till de av Margareta Westman (1974) anförda styckemedelvärdena för bruksprosans olika texttyper.

I *Bruksprosa* får vi veta att tidningstexter och broschyrtexter uppvisar de kortaste styckena. Lärobokstexterna intar en mellanställning och debattexterna har avsevärt längre stycken än de övriga texttyperna. Tidningstexterna utgör också den texttyp som uppvisar minst variation för medelvärden avseende styckelängd.

Debattexterna har inte bara de längsta styckena, de har också den största variationen i styckelängd (Westman 1974:32-33). Kanske avspeglar den stora variationen i styckelängd för debattexternas del det faktum att den skribent som författar en dylik text inte är lika starkt bunden eller påverkad av ett skriftspråkligt mönster som till exempel nyhetsjournalisten eller broschyrförfattaren är? Kanske är det också så att en sammanhållen kognitiv enhet är viktigare än läsbarhetsaspekten för debatttextens författare. För broschyrmakarens eller reporterns syften bör läslighet och läsbarhet dock stå i förgrunden.

För att underlätta för läsaren att göra jämförelser mellan styckelängden i bruksprosans olika texttyper och i de båda uppsatstyperna, återger jag här i sin helhet den tabell i *Bruksprosa* som redovisar statistiska uppgifter för äkta stycken i olika texttyper:

texttyp	GM/ST		lägsta – högsta MV	ord/ST		lägsta – högsta MV
	MV	SD		MV	SD	
brosch	3,00	1,09	1,86–6,71	37,66	16,78	24,59– 88,71
tidn	2,55	0,75	1,47–4,62	33,48	13,47	17,37– 73,56
lärob	3,74	0,89	2,76–5,87	54,24	16,30	39,29– 98,27
debatt	4,35	2,26	1,86–9,00	82,64	43,07	36,95–197,37
totalt	3,20	1,57	1,47–9,00	46,09	33,64	17,37–197,37

(Westman 1974:32)

I tabellen redovisas genomsnittligt antal grafiska meningar (GM) per stycke (ST), genomsnittligt antal ord per stycke samt standardavvikelse och lägsta och högsta medelvärde för någon enskild text (jfr Westman 1974:32).

Värdena för elevuppsatserna avser, som för bruksprosans texttyper, en kvot mellan texttypens samtliga meningar respektive ord och det sammanlagda antalet grafstycken. Standardavvikelsen uttrycker även här de enskilda texternas genomsnittliga avvikelse från denna kvot. Att jag (bland annat för jämförelsens skull) inte beräknat medelvärdet av de enskilda texternas kvoter betyder att individerna här får träda tillbaka för texttypen som sådan (jfr a a:32).

För elevuppsatserna har jag inte räknat fram något medelvärde för det totala antalet. De båda uppsatstyperna är till sin natur alltför väsensskilda för att ett sådant värde skulle vara av intresse. Det man skulle få fram i så fall vore ett medelvärde för styckelängden generellt i elevproducerade skriftliga alster och för en sådan generalisering är mitt material alltför snävt; ytterligare typer av elevproducerad skriftlig framställning skulle i så fall krävas. Även i fråga om vuxenprosan är ju den texttypsbetingade skillnaden stor, men här har vi att göra med fler texttyper.

Tabell 17. Styckelängd uttryckt i genomsnittligt antal meningar per stycke (M/ST) och genomsnittligt antal ord per stycke (O/ST). Standardavvikelse (SD) och lägsta respektive högsta medelvärde (MV) för någon enskild uppsats. A- och B-uppsatserna

Uppsatstyp	M/ST		lägsta- högsta MV	O/ST		lägsta- högsta MV
	MV	SD		MV	SD	
A	7,9	5,7	1,5–33,7	73,7	44,1	14,3–273,7
B	5,1	2,9	1,5–14,3	69,7	34,4	19,1–181,3

Styckena i den berättande uppsatstypen är något längre än styckena i den diskursiva (tab 17). I den berättande uppsatsen består det genomsnittliga stycket av knappt 8 meningar, medan den utredande/argumenterande framställningen uppvisar en styckelängd på genomsnittliga 5 meningar per stycke. Uttryckt i ord per stycke förefaller skillnaden något mindre – 4 ord. A-uppsatsens styckelängd är drygt 73 ord och B-uppsatsens drygt 69. Denna diskrepans förklarades tidigare med att B-uppsatsens meningar, vare sig man ser till samtliga uppsatser eller endast till gruppen ÖVRIGA, genomsnittligt är längre än A-uppsatsens, samt att variationen i styckelängd är större i de berättande uppsatserna än i de diskursiva. De kortaste styckena är visserligen i meningar räknat lika korta, men det längsta stycket i en A-uppsats omfattar 33 meningar och motsvarande stycke för B-uppsatsernas del är inte längre än 14 meningar.

Elevuppsatserna har som synes på nästan alla jämförelsepunkter längre stycken än bruksprosans texter. Samma förhållande rapporterar Hultman & Westman (1977:219) för de av dem analyserade gymnasistuppsatserna. I detta sammanhang bör emellertid en felkälla uppmärksammas. I *Gymnasistsvenska* är den genomsnittliga styckelängden räknad på samtliga uppsatser, alltså även de icke styckemarkerade. I mitt material har för den här jämförelsen såväl de grafiskt helt omarkerade som de tvådelade uppsatserna uteslutits. Man bör dessutom hålla i minnet att jag fortfarande inte alls drar in styckeindelningens kvalitet i diskussionen.

Jag kommer i det följande att göra vissa jämförelser mellan den faktiska styckelängden i elevuppsatserna och i bruksprosans texttyper. Elevuppsatserna har alltså genomsnittligt längre stycken än bruksprosan. Skillnaden mellan styckelängden i de diskursiva uppsatserna och i debattprosan är emellertid inte påfallande stor och beror delvis på hur man räknar. De uppsatsförfattande eleverna har visserligen genomsnittligt skrivit en mening mer per stycke än författarna av debattexterna, men i ord räknat blir styckena längre i debattexterna än i uppsatserna. Elevernas genomsnittliga styckelängd är ca 13 ord kortare än den som redovisas för debattexterna. De vuxna skribenterna har lärt sig att föra in mera information i den enskilda meningen.

Styckelängden i de berättande uppsatserna är däremot inte utan vidare jämförbar med någon av bruksprosans fyra texttyper. Man kan dock konstatera att antalet meningar per stycke är mer än dubbelt så stort som genomsnittlig bruksprosa och ligger högt över varje enskild texttyp. Med tanke på elevernas benägenhet att skriva kortare meningar kan det vara rimligare att jämföra endast ord per stycke, något som jag i fortsättningen uteslutande kommer att göra.

Vid en jämförelse baserad på styckelängd i ord räknad, ser vi att den genomsnittliga styckelängden för de berättande uppsatserna ligger någonstans mellan läroboks- och debatttexter. Variationen i styckelängd för uppsatserna är emellertid avsevärt mycket större än den för de båda jämförda texterna. Det lägsta medelvärdet för någon enskild A-uppsats är 14,3 o/st och det högsta så stort som 273,7 o/st. För debatttexterna som uppvisar större variation än lärobokstexterna är motsvarande värden 36,95 respektive 197,37.

Det förefaller som om A- och B-uppsatserna skiljer sig åt inte bara i fråga om förekomsten av grafisk struktur eller inte utan även i fråga om arten av den förekommande grafiska struktureringen. Vi har sett att mycket tyder på att den diskursiva framställningen inbjuder till grafisk styckemarkering i större utsträckning än berättelsen. Antalet elever som valt att grafiskt markera en struktur i sina uppsatser är större för B än för A. Av värdena för styckelängd framgår att B-uppsatsen kanhända är något lättare att handskas med även ur styckelängdssynpunkt. Variationen i styckelängd är inte lika stor för B-uppsatsen som för A-uppsatsen, och om man jämför det lägsta och högsta medelvärdet med bruksprosans texttyper så ser man att den förra uppsatstypens lägsta medelvärde för styckelängd (19,0 o/st) ligger i nivå med motsvarande värde för tidningsprosan (17,4 o/st). Uppsattstypens högsta medelvärde för styckelängd (181,3 o/st) kan man på samma sätt jämföra med debattprosans högsta värde (197,4 o/st).

Den diskursiva uppsatstypens genomsnittliga styckelängd tycks variera inom samma intervall som bruksprosans om man ser till alla fyra texttyperna. Den berättande uppsatstypen med sina spektakulära extremvärden låter sig däremot inte ens på dessa villkor jämföras med bruksprosans. Hur förklarar man detta något motsägelsefulla faktum? Det är ju dock samma individer som varit författare i de båda uppsatsgrupperna. En rimlig hypotes är kanske att eleverna aktiverar olika typer av mönsterbildande texter i de båda skrivsituationerna. När man skriver en utredande/argumenterande uppsats ligger det nära till hands att man söker sin förebild i texter typ tidningstext eller lärobokstext. Dessa texter har en högre formalitetsgrad än berättelser, och i Westmans *Bruksprosa* (1976) framgår att de har en relativt sett för texttypen karakteristisk styckelängd.

För den berättande uppsatsen torde eleverna söka sina modeller på andra håll. Eftersom det inte föreligger någon undersökning av styckeindelning i någon typ av fiktionsprosa kan man på sin höjd spekulera kring vad den större spridningen i styckelängd beror på. Det förefaller sannolikt att A-uppsatsens varierande värden skulle kunna vara ett resultat av att den, som benämningen antyder, friare framställning-

en, inte är lika bunden till ett fast texttypsmönster. Bakom samlingsbeteckningen berättande framställning döljer sig flera olika typer av text. Många av A-uppsatserna är faktiskt inte berättelser i konventionell mening. En del uppsatser utgörs till stor del av inre monologer, en del består huvudsakligen av dialog, ytterligare några faller paradoxalt nog in under etiketten argumenterande framställning.

7.1 Styckelängd i förhållande till texttyp, kön, årskurs och betyg

Textstyckena i bruksprosans olika texttyper varierar i fråga om längd. Variationen följer texttyp och vi kan alltså fastslå att en viss styckemedellängd är karakteristisk för tidningsprosa, en annan för t ex broschyrtexter. Textstyckena i elevuppsatserna varierar också i fråga om längd. Många uppsatser har en styckemedellängd som faller inom gränsvärdena för bruksprosans olika texttyper, men många elevuppsatser har också ett anmärkningsvärt högt värde. Andra har en styckemedellängd som antyder att uppsatsen är mer sönderstyckad än normen och/eller läsbarheten kräver. Man kan naturligtvis ha sina teorier om orsaken till det ena eller det andra förhållningssättet. Klart är emellertid att dessa uppsatser representerar avvikande strategier i förhållande till en eventuell norm.

Vi har tidigare konstaterat att det föreligger skillnader – till dels beroende på uppsatslängd – mellan könen och mellan elever i olika årskurser beträffande nyttjandet av grafstyckeindelning över huvud taget. Ja, även med betyg kan ett visst samband i det avseendet spåras. Nu kan man naturligtvis fråga sig hur styckelängden förhåller sig till dessa variabler. Skriver flickor kortare eller längre stycken än pojkar? Har styckelängden något som helst samband med betyg? Hur ser det ut i de olika årskurserna?

7.1.1 Styckelängd i förhållande till bruksprosans styckemedelvärden för de olika texttyperna

I mitt sökande efter svaren på de ovan ställda frågorna har jag valt att utgå från en indelning av materialet som tar sin utgångspunkt i bruksprosans värden. De uppsatser i materialet som ingår i gruppen ÖVRIGA och som alltså uppvisar en grafstyckestruktur med tre eller flera stycken har, oberoende av uppsatslängd, delats in i tre grupper enligt följande. En grupp (*Kortstycke*) omfattar uppsatser med en styckemedellängd som underskrider 33,5 ord/stycke, dvs kortare än medelläng-

den för stycken i tidningstext. Mellangruppen (*Normalstycke*) representeras av uppsatser vars styckemedellängd faller mellan gränsvärdena 33,5 och 82,6, dvs deras styckemedellängd varierar från medelvärdet för tidningstextstycke till medelvärdet för debatttextstycke. I den tredje gruppen (*Långstycke*) återfinns uppsatser med en styckemedellängd som överstiger debatttextens, dvs har en medellängd på mer än 82,6 ord/stycke.

Om man utgår ifrån att värdena för bruksprosan skulle vara normerande för skriftspråket, i synnerhet för styckelängden i texter av bruksprosatyp, borde idealutfallet av en jämförelse mellan elevuppsatser och bruksprosa bli att åtminstone samtliga B-uppsatser skulle återfinnas i gruppen *Normalstycke*. För A-uppsatserna, de berättande, gäller återigen att de endast med stor svårighet kan pressas in i ett tänkt gemensamt normsystem om man tar hänsyn till texttyp. Om bruksprosans värden ur styckelängdssynpunkt får tänkas vara normbildande inte bara för bruksprosatexter utan för skriftspråket generellt skulle samma resultat kunna förväntas för A-uppsatsernas del. Idén att låta jämförelsematerialets värden utgöra ett generellt kriterium skulle kunna försvaras med att jag vid grupperingen låtit de enskilda texttypernas medelvärden bilda gränsvärden och inte utgått från ett medelvärde som gäller samtliga texttyper totalt.

I praktiken blir detta resonemang ointressant. Varken A- eller B-uppsatserna låter sig inrangeras i normfällor. För de berättande uppsatserna gäller att drygt hälften av uppsatserna med tre grafstycken eller fler hamnar i gruppen *Normalstycke* (56 %) och för de argumenterande blir motsvarande värde 49 %, dvs knappt hälften. Av tabell 18 framgår att andelen uppsatser som hamnar i gruppen *Kortstycke* är jämförbar mellan A- och B-uppsatserna. För gruppen *Långstycke* gäller att det mot hypotesen är B-uppsatserna som ingår med den större andelen – 38 % mot A-uppsatsernas 29 % (tab 18).

Tabell 18. Styckelängd i förhållande till bruksprosans medelvärden enligt: Kortstycke 0–33,5 ord, Normalstycke 33,5–82,6 ord, Långstycke >82,6 ord. Procentuell andel, A- och B-uppsatserna

Styckelängd	A	B
Kortstycke (< 33,5 ord)	14,5	12,3
Normalstycke (33,5–82,6 ord)	56,5	49,2
Långstycke (>82,6 ord)	29,0	38,5
Totalt	100,0	100,0

Omkring hälften av elevuppsatserna hamnar således i gruppen med medelvärden som representerar en genomsnittlig styckelängd hos vuxna, vana skribenter. Det är sedan rimligt att den inbördes fördelningen på yttergrupperna blir den som framgår av tabellen. Den större gruppen representerar elever som ännu inte tillägnat sig de vuxnas styckeindelingspraxis och följaktligen indelar sin text mer sparsamt. Den mindre gruppen har samma svårigheter men hanterar dem på motsatt sätt. Det kan röra sig om oförmåga att utveckla ett tema, alternativt om en slags hyperkorrektion. Medvetenhet om bruket av grafiskt markerad styckeindelning finns, men uppsatsförfattarna har gått till överdrift i sitt nit att följa normen.

7.1.2 Styckelängd och kön

Hur ser då könsfördelningen ut för de tre styckelängdsgrupperna? Är det flickorna eller är det pojkarna som representerar "lagom", det vill säga skriver stycken jämförbara med tidnings- och debattexternas. Av tabell 19 framgår att fördelningen är relativt jämn mellan könen.

Tabell 19. Hur pojkar (P) och flickor (F) fördelar sig på de tre styckelängdsgrupperna (Kortstycke, Normalstycke och Långstycke). Procentuell andel. A- och B-uppsatserna

Styckelängd	A		B	
	P	F	P	F
Kortstycke	12,5	15,8	8,0	15,0
Normalstycke	58,3	55,3	48,0	50,0
Långstycke	29,2	28,9	44,0	35,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Speciellt för A-uppsatsens del är det ingen större skillnad på hur pojkars och flickors uppsatser fördelar sig på styckelängdsgrupperna. För B-uppsatsen är förhållandet något annorlunda. Även här är andelen pojkar och flickor ungefär lika stor i mellangruppen. Flickor och pojkar grafstyckeindelar enligt bruksprosanormen i lika stor utsträckning. Men riktigt korta stycken favoriseras i större utsträckning av flickor än av pojkar (15 resp 8 %). Tendensen är densamma för A-uppsatsen, men värdena skiljer sig där inte lika mycket åt (16 resp 12 %). Beträffande de långa styckena – längre än debattexternas medelvärde – är förhållandet det omvända. Pojkarnas andel uppgår här för B-uppsatsen till 44 % och flickornas till 35 %. Är det färre

långstyckare och fler kortstyckare bland flickorna på grund av flickornas strävan att följa normen – en strävan som i viss utsträckning går till överdrift?

7.1.3 Styckelängd och årskurs

Förhållandet mellan elevernas årskurstillhörighet och deras benägenhet att nyttja en styckelängd som överensstämmer med bruksprosans styckemedellängd framgår av tabell 20 och 21.

Tabell 20. Den årskursmässiga fördelningen på de tre styckelängdsgrupperna (Kortstycke, Normalstycke, Långstycke). Procentuell andel. A-uppsatserna

Styckelängd (A)	Åk 7	Åk 9	Åk 2 ²	Åk 2 ³
Kortstycke	8,3	14,3	6,7	28,6
Normalstycke	50,0	52,4	66,7	57,1
Långstycke	41,7	33,3	26,7	14,3
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 21. Den årskursmässiga fördelningen på de tre styckelängdsgrupperna (Kortstycke, Normalstycke, Långstycke). Procentuell andel. B-uppsatserna

Styckelängd (B)	Åk 7	Åk 9	Åk 2 ²	Åk 2 ³
Kortstycke	15,4	17,4	0,0	12,5
Normalstycke	53,8	43,5	38,5	62,5
Långstycke	30,8	39,1	61,5	25,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Ett klart resultat är att andelen uppsatser med en styckemedellängd överstigande 82 ord/stycke tycks avta med stigande ålder i fråga om den berättande framställningen. Årskurs 2² och 2³ har också en större andel "lagom långa" stycken än de lägre årskurserna. Anmärkningsvärt är de många kortstyckarna i 2³. Rör det sig möjligen om en anpassning till normen i ungdomslitteratur och liknande? Jämförelsematerial saknas men ett allmänt intryck är att den sortens texter ofta tillåter korta stycken. Även för de diskursiva uppsatserna minskar andelen med långa stycken från årskurs 7 till årskurs 2³, men minskningen beskriver ingalunda samma jämna kurva som i fråga om A-

uppsatsen. Att det sker en ökning av långa stycken i årskurserna 9 och framför allt 2² kan antingen tydas som ett tecken på osäkerhet hos skribenterna i fråga – de underlåter att markera nytt stycke – men det kan också tydas som ett tecken på stigande kompetens – eleverna har tillägnat sig förmågan att utveckla ett tema. Årskurs 2³ kunde då representera ett ännu senare stadium i utvecklingen då de flesta dessutom uppnått förmågan att servera sina tankar i lagom långa avsnitt.

7.1.4 Styckelängd och betyg

Om det är så att bruksprosans generellt är normbildande för det formella skriftspråket så borde detta gälla även styckeindelningskonventionen. Bruksprosans styckelängder borde då utgöra ett ideal från styckelängdssynpunkt. Detta innebär att de uppsatser som i styckelängdsberäkningarna hamnat i gruppen *Normalstycke* vid bedömning borde ha tilldelats de högsta betygen.

Dessa uppsatser motsvarar ju normen ur styckelängdssynpunkt, dvs de uppvisar styckemedellängd som faller inom bruksprosans gränsvärden. Nu vet vi att det i praktiken inte är så enkelt att förutsäga betyg på elevuppsatser. Många faktorer måste beaktas och ibland tar en bedömningsgrund ut en annan. I uppsatsmaterialet finns ju till och med exempel på en uppsats som över huvud taget inte är grafstyckemarkerad och som trots detta tilldelats högsta betyg! I detta sammanhang bör dessutom påpekas att det inte alltid är så säkert att skolans norm sammanfaller med den generella norm som är accepterad av samhället för övrigt (jfr Garme & Strömquist 1981).

Den berättande framställningens styckelängdsgrupper fördelar sig på de nio betygsgraderna i stanineskalan enligt tabell 22 och den diskursiva enligt tabell 23.

Det är tydligt att de elever som tilldelats de lägsta betygen inte över huvud taget utnyttjat grafstyckeindelning, det vill säga de ingår inte i kategorin ÖVRIGA. För övrigt tycks gälla att kvalitet i fråga om styckelängd i skolsammanhang tycks vara att prestera långa stycken. Att skriva korta stycken *kan* löna sig – i en berättelse – men det lönar sig inte i en diskursiv framställning. Ur betygssynpunkt är det tydligen lika illa att skriva korta stycken som att helt underlåta att göra grafiska styckemarkeringar (jfr avsnitt 6.5).

Att extremt korta stycken skulle vara mer negativt än extremt långa stämmer i och för sig med den normdiskussion som jag fört i kap 5. Kortstycke är ju dessutom i detta sammanhang liktydigt med stycken *kortare* än bruksprosans kortaste styckemedellängd. Ja, ibland är det korta stycket ju inget annat än en mening som övermarkerats (jfr

Tabell 22. Styckelängd mot betyg enligt niogradig skala. Procentuell fördelning. A-uppsatserna

Styckelängd (A)	Betyg								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kortstycke	—	—	50,0	10,0	25,0	5,3	12,5	28,6	0,0
Normalstycke	—	—	50,0	70,0	33,3	68,4	62,5	42,9	50,0
Långstycke	—	—	0,0	20,0	41,7	26,3	25,0	28,5	50,0
Totalt	—	—	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 23. Styckelängd mot betyg enligt niogradig skala. Procentuell fördelning. B-uppsatserna

Styckelängd (B)	Betyg								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kortstycke	—	—	0,0	33,3	13,3	23,5	0,0	0,0	0,0
Normalstycke	—	—	100,0	33,3	60,0	47,1	50,0	0,0	60,0
Långstycke	—	—	0,0	33,3	26,7	29,4	50,0	100,0	40,0
Totalt	—	—	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

avsnitt 6.2.3). Sannolikt är det dock inte normbrottet i sig som lärarna har reagerat mot — bristande grafstyckeindelning kan ju, som vi har sett, bedömas högst tolerant. Snarare samvarierar de korta styckena med dåligt utvecklade teman. Långstycket kunde också betraktas som ett normbrott. Icke desto mindre utmärker långstycket en god del av de bästa diskursiva uppsatserna. I detta fall rör det sig säkerligen om väl utvecklade teman — textstyckeindelningen är god även om grafstyckeindelningen kunde ha varit läsarvänligare.

Som tidigare antytts är det svårt att ange ens grova normer för styckelängd. I båda extremgrupperna ryms såväl skicklighet som tafatthet. Ett långt stycke kan ena gången innebära att skribenten inte behärskar styckeindelningskonventionen. I ett annat fall signalerar kanske det långa stycket kompetens — skribenten i fråga har utvecklat sina tankegångar till långa sammanhängande textsjok. I den mån styckelängden har beaktats vid betygssättningen spelar naturligtvis styckets funktion i den enskilda uppsatsen en viktigare roll än den genomsnittliga styckelängden som sådan.

8 Analys av styckestrukturen i de diskursiva uppsatserna

I kapitel 6 koncentrerade jag mig framför allt på bristen på grafiskt markerad struktur i elevuppsatserna. I kapitel 7, där jag intresserar mig för styckelängden, behandlar jag visserligen befintlig grafstyckeindelning, men de värden för styckelängd som diskuteras är genomsnittsvärden och säger endast på ett allmänt plan något om kvaliteten på styckestrukturen i de enskilda uppsatserna.

För att komma åt i vilken utsträckning de styckemarkerade uppsatserna är indelade på ett funktionellt sätt har jag närmare granskat de 108 diskursiva uppsatserna. De berättande uppsatserna har inte tagits med i denna analys bland annat därför att en kartläggning av deras struktur är ämnet för en annan doktorsavhandling (av Birgitta Garne).

De 108 diskursiva uppsatserna har analyserats och sedan grupperats efter styckeindelningstyp. Såväl analysen som grupperingen är subjektiv, men jag har utgått från påtagliga kriterier som styckelängd, antal stycken, brott mot regeln om stycket som kognitiv enhet etc, och bedömningen har gjorts vid två separata tillfällen med en ansenlig tidsrymd emellan (8 månader). De ursprungliga bedömningarna bekräftades i stort sett vid det andra analystillfället.

8.1 Kvalitativa aspekter

Ur kvalitativ synpunkt kan de diskursiva uppsatserna delas in i olika kategorier med avseende på grafstyckestrukturen. En kategori för sig utgör naturligtvis de uppsatser som över huvud taget inte är grafstyckeindelnade. Styckestrukturen i de övriga uppsatserna är av mycket varierande slag, men påfallande ofta bristfällig. Eleverna förefaller inte bara omedvetna om vad en klar och redig struktur betyder för en texts läsbarhet, för dess kommunikativa förutsättningar; de förefaller dessutom i mycket stor utsträckning sväva i okunnighet om att strukturens klarhet accentueras av ett medvetet utnyttjande av styckemarkering. De tycks ha diffusa föreställningar om att texter skall delas in i grafiskt avgränsade textbitar och en än mer diffus uppfattning om hur denna indelning skall göras, vad den fyller för funktion. Vissa uppsat-

ser är indelade i onödigt många stycken – ofta utnyttjas strategin en mening = ett stycke – men lika ofta förekommer uppsatser av avsevärd längd vilka endast uppvisar en eller annan styckemarkör – ofta mer eller mindre irrationellt placerad.

Uppsatserna är kort sagt inte grafstyckeindelade så som en vuxen, erfaren skribent skulle välja att göra det. En möjlig tolkning av elevuppsatsernas nyckfulla styckemarkering är naturligtvis att barn skulle ha egna styckeindelningsstrategier vilka avviker från vuxnas (jfr Fossestøl 1978:43) men mest troligt är att våra elever endast i ringa utsträckning laborerar med medvetna styckeindelningsstrategier. Visuellt mönsterpåverkan, slumpen eller andra för eleven – och läsaren – mer eller mindre förborgade bevekelsegrunder förefaller ligga bakom stycketecknets placering.

Som tidigare framgått är antalet icke styckemarkerade uppsatser lägre för den diskursiva texttypen än för den berättande (24 % resp 33 %), men med tanke på att många av uppsatsrubrikerna i B-gruppen styr mot en text som inbjuder till dikotymi (argumenterande framställning typ ”för och emot”) är det förvånansvärt att skillnaden inte är större. Den argumenterande texttypen kan som sådan ofta förväntas generera tvådelade uppsatser även hos elever som inte använder sig av styckemarkering för övrigt. Antalet tvådelade diskursiva uppsatser är också mycket riktigt större än antalet tvådelade berättande (17 resp 10) men skälet till den ojämna fördelningen behöver inte vara det som ligger närmast till hands.

8.1.1 Tankepaus

Vid närmare betraktande av de uppsatser som har *en* styckemarkering, dvs består av två delar, visar det sig att de flesta ingalunda är tudelade enligt principen för och emot utan att det oftast ser ut på detta sätt:

Hur bör vi ordna friluftsdagarna

Mera friluftsdagar. Vi skulle ha cirka 3 friluftsdagar varje termin. En friluftsdag i början av terminen. Och den andra ungefär i mitten av terminen. Och den tredje i slutet av terminen. Den första och den andra friluftsdagen ska man välja någon gren man vill göra till exempel tennis, badminton eller bowling. Den tredje ska man åka iväg nån stans till exempel Fjällnora och åka skriskor om det är nån bra is. Eller så kan man åka till Hammarskog och ha någon orientering. Och sen fika efteråt.

Eller så kan man åka till Vik och bada. Och sen gå och titta i Vik slott om man får.

Det förefaller som om skribenten, i detta fall en pojke i årskurs 7, har markerat nytt stycke när tankeflödet sinar. Han går ut hårt och skriver i ett svep det han spontant har att säga i frågan. Sedan måste han tänka en stund för att komma på något mer att skriva, och när han så börjar på nytt markerar han nytt stycke. Styckemarkeringen förefaller godtycklig. Den är inte mer motiverad vid denna meningsgräns än vid närmast föregående.

Samma styckeindelningsstrategi, dvs styckemarkering vid *tankepaus*, kan man ana hos många elever. I en uppsats skriven av en flicka i årskurs 7 ser det ut så här:

Min uppfattning om tonåringars klädmode

Jag för min del gillar mode. Jag tycker att det är snyggt med lagom tajta jeans. Men dom som tränger på sig jeans, som får hålla på i 10 minuter (eller mer) måste ju ha fått riktigt 'modedille'. Det ser äckligt ut med jeans som nästan spricker, fläksvall på båda sidorna, usch! Det finns ju som tur är en del vettiga människor som skiter i tajta jeans och hela faderullan. Man skulle haft samma förnuft som de. Men det är ju det där med 'titta på den här va, hon/han verkar urblåsta' och så vidare. Man blir utpekad. Jag har inte haft sådana besvär, det beror nog på att vi har en såpass bra ekonomi. Men man är ju inte ibland dom värsta. Det finns ju dom som blir sjuka, beroende av tajta jeans. Jävla jeans! ursäkt, men man blir så arg. Om jag fick bestämma så hade det varit annorlunda. Bort med mode, inte allt mode litet ska ju få vara kvar. Det värsta ska bort. Först och främst jeansmärkena. Det är ju nästan jeansmärkena som ställer till med mest besvär. Det är ju alltid några särskilda märken som är de 'tuffaste', 'snobbigaste' och 'häftigaste' sen då dom som inte har något av dom speciella märkena blir ju som sagt var utpekad, det är hemskt! När jag var ett par år mindre så ville jag alltid vara lika klädd som dom som var i den åldern jag är i nu. Mamma och pappa skiter i om jag har tajta jeans eller inte, bara jag inte fryser. Jag fryser aldrig 'nehejdå'. Man fryser snart ben och ända av sig, men det struntar man ju i, bara man är klädd som alla andra, blåh!! Man skulle ta och protestera, tja varför inte. Man vinner ju ändå ingenting på det.

Jag trodde ju för min del när jag var mindre inte att detta med 'mode' skulle utvecklas så här och förstöra 'oss' fysiskt och psykiskt. Det börjar lida mot sina sista rader så jag kan ju inte få plats med mera ilska.

Nej bort med jeans 'modet'!!! In med bättre kläder för alla.

Efter ett långt och engagerat utbrott – inte utan viss stilistisk effekt – gör skribenten paus = styckemarkering, lägger till en ny tankegång och gör sedan paus igen innan hon präntar ned slutklämmen, vilken

även den avgränsas med stycketecken. Här kommer tankepausen vid gräns för kognitiv enhet, varför styckemarkeringen som sådan är oanastlig.

Att en paus i skrivandet ofta görs i samband med styckegräns kan väl varje erfaren skribent vittna om, och Ann Matsushashi pekar också på detta förhållande i "Pausing and Planning" (1981). Hennes försökspersoner gjorde jämförelsevis längre pauser vid styckegräns än vid till exempel meningsgräns.

Styckegräns vid tankepaus är således kanske i och för sig ingen dålig strategi, men den duger inte som universalstrategi för en ovan skribent.

Förvånansvärt många av uppsatserna förefaller indelade efter en tankepausprincip som innebär att uppsatsen inleds med ett långt textsjok som avslutas med styckemarkering, varpå ett eller flera stycken följer. Den närmast till hands liggande förklaringen till denna textstrategi är bristande planering. Den elev som skriver på detta sätt har inte planerat sin framställning. Han eller hon griper sig verket an, skriver tills det mest lättåtkomliga stoffet tar slut och måste sedan göra paus för att fundera ut något nytt att skriva om. Har sedan vederbörande otur får stycketecknet en mindre lyckad placering.

Det är emellertid också möjligt att söka en förklaring till denna speciella styckeindelningsstrategi utifrån utvecklingspsykologiska tankegångar. I sin forskning kring barns skrivutveckling har Carl Bereiter och Marlene Scardamalia (1982) pekat på hur paralleller kan dras mellan talutveckling och skrivutveckling, och delar av deras resonemang är av intresse för funderingar kring elevernas tendenser att markera nytt stycke vid tankepaus.

De båda forskarna påpekar att barnet i talspråkutvecklingen har stöd av en samtalspartner som främjar textgenererandet genom att serva med frågor, påminna om den röda tråden etc. I skrivsituationen saknas detta stöd, och detta skulle vara orsak till en av de svårigheter som barnet möter och som det måste lära sig att bemästra i sin skrivutveckling. Det måste lära sig att producera text, att kommunicera, utan direkt tillgång till mottagare och de båda forskarna visar hur elevers skrivande kan förbättras, kvantitativt och kvalitativt, genom samtalsstöd (1982).

Det är mångomvittnat att barn behärskar berättelseskivandet inte bara tidigare utan också bättre än skrivandet av andra texttyper, till exempel utredande eller argumenterande text. Sådana skrivuppgifter bereder yngre elever stora svårigheter (jfr Larsson 1984). Ann Matsushashi (1981) rapporterar också att hennes försökspersoner i allmänhet gjorde kortare pauser vid styckegräns i beskrivande framställning än i

till exempel argumenterande (s 128), något som bör tyda på att skribenterna hade större problem vid producerandet av den argumenterande texten.

Enligt Bereiter och Scardamalia (1982) blir avsaknaden av "samtalspartner" också mest kännbar för den unge och ovane skribenten i fråga om diskursiv text. Dels förekommer det i skolorna alldeles för litet formellt skrivande (jfr för svenska förhållanden Anward 1983), vilket får till följd att många elever mycket sent når det utvecklingsstadium som innebär att de är beredda att ställa upp som mottagare av egen argumentativ eller utredande text, dvs ett utvecklingsstadium som innebär att den enskilda eleven fungerar som sin egen samtalspartner, dels har berättelsegenren den karaktären att den redan i samtalssituationen övas även i monologform. Det fria, personligt engagerade berättandet kan resultera i långa samtalsturer, och i skrift producerar eleven följaktligen med lätthet långa texter, ofta så långa att de i ett regelrätt samtal skulle falla utanför ramen för det passande (jfr Bereiter & Scardamalia 1982).

Kanske kan en del av tankepauserna – motiverade eller omotiverade – i mitt uppsatsmaterial helt enkelt förklaras med att de utgör markörer för att eleven ifråga här hade velat ha respons på sin framställning. De långa haranger som föregår tankepausen i vissa uppsatser utgör kanske helt enkelt en lång *samtalstur*:

Min uppfattning om skolskjutsarna

Jag tycker att vi borde ha en skolskjuts till Tunaberg från Åkerlänna för det är jämt fullsatt på den bussen som vi åker med, 7-bussen. Jag tycker inte våran buss skulle ta upp några i Lövstalöt. För det är då som det blir så fullt. När man åker till skolan gör det kanske inte så mycket, för då är det vi som går i Tunaberg som kliver på nästan först. Men när vi ska åka hem då får vi nästan alltid stå. Det är jättejobbigt varenda dag. Om man ska få någon chans att få en sittplats ska man i så fall gå upp till kiosken på Svartbäcksgatan, men det trötnar man faktiskt på i längden. Och det värsta är nog att vi får vänta i en halvtimme både när vi kommer hit och när vi har slutat skolan.

Tänk om man kunde byta ut den bussen som går klockan kvart i tio som ingen människa åker med, till en skolskjuts som gick från Åkerlänna klockan halv åtta och från skolan halv fyra, det skulle göra en stor skillnad.

Man hinner nästan inte umgås med dom här hemma heller. Så fort man kommer hem (klockan kvart i fem) så har man ju dom där vidriga läxorna att göra också. Det blir ju till att plugga hela dan ju.

Nej! Fram för en skolbuss i Åkerlänna. Och den ska inte ta upp några fler när vi kommer till Bälinge utan den skall därefter gå direkt till skolan!!!

Denna uppsats skriven av en flicka i årskurs 7 är efter tankepausens styckemarkör, den första grafstyckemarkeringen, mycket funktionellt styckad. Resten av uppsatsen består av korta turer som också bildar rimliga grafstycken. Observeras bör att det i förhållande till uppsatsens övriga stycken långa inledningsstycket till stor del upptas av en kronologiskt ordnad, personlig berättelse – en lång tur i samtalet mellan skribent och tänkt mottagare.

Detta synsätt, dvs att barnet i sin skriftspråksutveckling går igenom faser vilka kan återföras på talspråkets utveckling och samtalets speciella betingelser, skulle alltså kunna förklara det större antalet icke styckeindelade berättande uppsatser. Berättelserna utan grafisk styckeindelning motsvarar långa samtalsturer. I en diskursiv uppsats, "För och emot daghemmen", skriven av en flicka i årskurs 2², kan man också se hur stora delar av det – långa – inledande grafstycket utgörs av berättande framställning:

För och emot daghemmen

Ofta har frågan om daghem diskuterats. Man frågar sig om daghem verkligen behövs och om barnen kan känna trygghet på daghem. Dessa frågor är svåra att besvara eftersom vi alla har olika uppfattningar om allt och alla. Men en del säger att det är fel att vi människor 'skaffar' barn och sen får samhället ta hand om dem. Och somliga säger att mamman ska vara hemma hos barnen. Barnen får då en trygg uppfostran. Kan inte pappan vara hemma? Jag bara undrar. Den frågan har jag diskuterat med mina kompisar. Somliga påstår att oftast är det mannen som tjänar mest pengar, så därför ska han arbeta. Andra anser att mamman ska vara hemma hos sina barn för att hon ska kunna ge barnen all kärlek de behöver under barndomen. Själv anser jag att pappan också kan ge värme och kärlek till sina barn. Jag ska berätta om ett tvillingpar som jag känner. Det är två pojkar på fyra år. Under två år hade de en barnflicka som var hos dem, eftersom föräldrarna jobbade. Men så en dag slutade hon och barnen kom till ett daghem. De hade lång väg till daghemmet så pojkarna fick stiga upp tidigt. Första dan så grät bägge barnen när mamman lämnade dem. Men redan nästa dag var allt bra. Barnen fick många kompisar. De hade det jättekul. När mamman kom och hämtade dem ville de inte åka hem. De trivdes helt enkelt jättebra på daghem.

Med detta exempel vill jag visa att det finns barn som trivs på daghem. Men så finns en del barn som vill vara ensamma. Alla är vi ju olika, så och barnen. Oftast blir det så att föräldrarna och barnen får för lite tid att vara tillsammans om barnen är på daghem. De kanske får en liten stund på kvällen att vara tillsammans på. På den stunden ska barnen hinna berätta om allt som har hänt, vilka lekar de har lekt, vilken dum kille det var som tog bollen ifrån dem. Och föräldrarna ska 'uppfostra' dem. Den lilla stun-

den hinner inte till. Jag anser att man måste få tid till varandra och det kanske man inte får om barnen är på daghem. Jag är varken för eller emot daghem. Men en sak håller jag starkt på, barnen ska trivas. Man får inte tvinga dem att vara på daghem.

Jag anser att barnen bör vara hemma i hemmet under de första levnads-åren. Och helst till de börjar i skolan. Om det sen är mamman eller pappan som ska vara hemma hos sina barn kan man ju diskutera. Jag tror att barnen får det bra, får känna trygghet om de har någon att kramas med. Så klart att man kan kramas på daghem också men det blir kanske för lite tid till det.

Men i vissa fall måste barnen vara på daghem. Ett sådant fall kan vara att det är en ensamstående föräldrer. Och för dessa barn ska man försöka göra daghemmen så bra som möjligt, anser jag.

Som jag påpekade förut så finns det olika barn. En del vill vara ensamma och en del vill ha massor med människor omkring sig.

Jag tycker att det viktigaste är att barnen får en harmonisk barndom. Att de kan känna sig trygga. Att de har någon att prata och kramas med. Man måste ha tid till barnen. Det är vad jag tycker om 'för och emot daghem'.

Ett rimligt antagande blir att de elever som skriver på detta sätt nått en viss fas i sin skriftspråksutveckling. De behärskar berättandet (jfr uppsatstexten rad 12) och de har också förmåga att producera relativt långa textstycken i det diskursiva skrivandet – så länge stoffet räcker. Efter ett tag sinar textflödet. De skulle då vara betjänta av en reaktion från en samtalspartner; tankeverksamheten behöver aktiveras.

Uppsatsmaterialet visar att vissa elever utvecklats längre än andra i detta avseende. Medan somliga gör *en* tankepaus, producerar en ny tanke bestående av en eller ett par meningar och sedan ger upp, producerar andra flera på varandra följande grafstycken efter det första långa textsjoket. Dessa elever har nått ett stadium då de förefaller fungera var och en som sin egen samtalspartner. Att varje nytt grafstycke föregåtts av tankepaus kan bara hypotetiskt påstås, eftersom skrivprocessen varken videofilmats eller protokollförts.

Den enda metaprocessuella upplysning vi får ges av en flicka i årskurs 2³, som i en uppsats med rubriken "Vi måste få ha kvar ett utrymme för fantasin" inleder nytt stycke med orden: "Efter en stunds paus som jag använt till att torka glasögonen med har jag nu kommit fram till att /.../." Eleven talar här explicit om att hon gjort paus inför det nya stycket – och att hon tänkt.

8.1.2 Ojämn grafstyckestruktur

Styckestrukturen i många elevuppsatser förefaller alltså betingad av helt andra faktorer än medvetet hänsynstagande till kognitiva eller

kommunikativa faktorer i språksituationen. I enlighet med den nyss nämnda styckningsstrategin med tankepaus där stoffet sinar, kan till exempel uppsatser med för- och motargument visa sig ha grafstyckeindelning endast i uppsatsens senare del. Först presenterar författaren entusiastiskt i ett svep ett antal förargument, och sedan följer motargumenten, presenterade i stycken.

De under rubriken "Tankepaus" behandlade uppsatserna har i allmänhet en eller ett par grafstyckemarkeringar, ibland ett större antal, men karakteristiskt för dessa uppsatser är att styckemarkeringarna så att säga dyker upp mot slutet. Andra uppsatser kan ha relativt många stycken – utspridda över hela textmängden – men en i negativ bemärkelse oförutsägbart styckeindelning. Ibland markeras nytt stycke och ibland inte. Vissa stycken är långa, andra korta till synes utan rimlig orsak. Kanske är det så att vi här har att göra med omväxlande korta och långa tankar, eller tankekedjor. I vissa fall känner den erfarne skribenten/läraren som läser dessa texter ett behov av att antingen föra samman korta grafstycken/tankar till längre eller försöka förmå eleven att förlänga stycket genom att utveckla den enskilda tanken, ibland blir det snarare fråga om att be eleven dela in ett långt grafstycke i lämpligt antal stycken.

Det förefaller emellanåt också som om skribenternas allmänna kognitiva utvecklingsstatus inte sammanfaller med skrivförmågans utvecklingsnivå. Eleverna formulerar då långa och sammanhängande tankegångar, men de behärskar inte den grafiska konventionen för avgränsning av sina tankar. Följden blir oacceptabelt långa grafstycken.

I vissa uppsatser kan naturligtvis den ojämna styckestrukturen delvis bero på att skribenten genom att använda sig av den tidigare nämnda hybridmetoden åstadkommit ett och annat "osynligt stycke". Det är utifrån den färdiga produkten ofta svårt att avgöra om så är fallet men effekten på läsaren blir densamma oavsett om intentionen varit nytt stycke eller inte: till synes nyckfullt placerade stycketecken ger ett rörigt intryck.

8.1.3 Korta stycken

En annan kategori bristfälligt styckeindelade uppsatser utgörs av sådana som genomgående har extremt korta stycken. Vissa av dessa uppsatser ger intryck av att fortfarande befinna sig på planeringsstadiet. Läsaren får en känsla av att de korta styckena utgör embryon till längre textenheter, att författaren har lämnat ifrån sig sin produkt litet för tidigt.

En av uppsatserna i materialet, skriven av en pojke i årskurs 9, har fortfarande formen av traditionell skoldisposition:

För och emot hunden

Rumsren

Det är inte många husdjur som är rumsrena, men hunden är det.

Jobbig att sköta.

Man ska inte skaffa hund när man studerar, förvärvsarbetar eller liknande. Hunden måste ha omvårdnad t. ex. man måste rasta och motionera den, man måste ge den mat o.s.v. Annars är det djurplågeri.

Väckarklocka

Hunden är väldigt bra som väckarklocka, den kommer och väcker en på morgonen när man ska till arbetet t. ex.

Hårar

Många hundar speciellt långhåriga eller strävåriga hårar, d.v.s. fäller hår. Det är inte bra för en del allergiker som då kan få andningsbesvär e. dyl.

Jakthundar och sällskapshundar

Är man ekonomisk, köper man en jakthund. Den kan skaffa mat själv och är billig i drift, medan en sällskapshund är dyr i drift.

Här är styckena föredömliga. De utgörs av innehållsliga enheter, men uppsatsen skulle naturligtvis vinna mycket på en expansion av de enskilda styckena, ja i själva verket förtjänar texten beteckningen uppsats först efter en sådan operation. Man kan också vända på det hela och säga att en uppsats av detta slag knappast förtjänar beteckningen text. Det omdömet drabbar i så fall en del av de förebilder för uppsatsen som man kan ana: de täta mellanrubrikerna för tankarna till tidningsprosan medan den osammanhängande och skelettartade faktaredovisningen är ganska typisk för moderna läroböcker.

Andra uppsatser med korta stycken illustrerar att författaren inte har förstått styckeindelningens funktion. Så förekommer det att man till exempel markerar nytt stycke vid varje ny meningsgräns som denna flicka i årskurs 7 gör från och med uppsatsens femte stycke:

Bort med djurförsök

Jag tycker det är synd om alla djur som måste lida och dö för våran skull. Fast en del försök är viktiga som till exempel när man ska testa olika

mediciner. Och medicinerna är ju ibland viktiga för oss människor.

Det är ju många djur som dör varje dag, och en del blir svårt sjuka. Dom testar olika elektriska stötar i huvudet på dom stackars djuren. Men ibland testar dom också parfym som man inte skulle behöva.

Människorna skulle inte behöva ha parfym om djuren ska behöva lida och dö.

Nordiska Samfundet mot plågsamma Djurförsök försöker stoppa djurförsöken. Man kan vara med i det samfundet om man vill och stoppa djurförsöken.

I en tidning såg jag en bild av en kanin som dom satt en cigarrett i munnen på.

Då tycker jag att dom plågade den stackars kaninen.

Den blev väl antagligen sjuk efter cigaretten.

Man har sett på TV att dom har möss som springer genom en laburint och ska hitta till en matbit eller något annat i slutet av laburinten.

Så hade dom också en ödla som dom tittade på hur dom andades och hur dom såg ut.

På TV visade dom hundar som hängdes i en snara, men det måste dom sluta med för hundarna plågades ju så mycket.

8.1.4 Direkta brott mot principen om att stycketecken avgränsar kognitiva enheter

De hittills citerade och diskuterade uppsatserna exemplifierar elevers bristfälliga kunskaper om styckeindelningskonventionen och deras bristande insikter i styckeindelningens funktion. Mest flagrant framstår dessa brister i till exempel uppsatsen i början av 8.1.1 ("Hur bör vi ordna friluftsdagarna?") eller i följande avsnitt från en uppsats skriven av en pojke i årskurs 9 (symbolerna * och // är insatta av mig och förklaras senare):

Min uppfattning om hastighetsgränserna

Folk kör i allmänhet för fort. Om farten är begränsad till 50 km/h då kör de flesta omkring 60 km/h.

Då tycker jag att om man ville att de ska köra 50 km/h då sätter man upp en skylt där det står 40 km/h då kör de 50 km/h.

Moped får i detta land inte köra fortare än 30 km/h. Det tycker jag är ovanligt dumt. För det första så är det nästan ingen som kör 30 km/h utan de flesta trimmar in sina mopeder.

*För det andra så vore det mycket bättre att det blev lagligt att köra 60 km/h. //Man skulle få ett litet prov om trafik och man skulle få visa att man kan köra moped och att man vet lite om den. Då skulle man få ett intyg liknande körkort. Och det ska vara lag på att man ska använda hjälm när man kör moped.

Samma anmärkning kan riktas mot ett avsnitt ur en uppsats, "För och emot mode", skriven av pojke i årskurs 2³:

Jag skulle vilja säga först och främst att, modet är någonting som vi inte helt enkelt kann taga bort (om vi inte gör det med våld). För folk har ju faktiskt (än så länge) sin egen vilja.

Det finns sådant som man kann tycka är snyggt, och kanske även bra.

Det är nog sällan som folk kommer på något själva. Däemot om dom ser något snyggt i en tidning eller en modevisning, så kann dom säga för sig själva att det är snyggt. Dom har just fått syn på något som dom skulle vilja ha på sig. Han eller hon karnske till och med köper den. Dom karnske efter ett halvt år tycker att dom skulle vilja ha något nytt, eller dom har karnske tröttnat på dom kläderna som dom hadde köpt för ett halvt år sedan.

*Dom ser någonting snyggt igen som dom skulle vilja ha, dom har fått ett mål igen. //Så där är en del menniskor. andra försöker dölja sina svagheter i kläderna. Det här är väll inte speciellt bra om dom gömmer sig i kläderna, men det har ju inte med modet att göra. Det är ju deras egen personlighet. Hadde vi inte haft t.ex. ett mode så skulle den personen ha gömt sig bakom ett annat (skal). Alla personer har sina svaga sidor (komplex) en del döljer det i modekläder, andra döljer det i någonting annat.

I dessa uppsatser kan vi se hur vederbörande skribent olämpligt markerat stycke (av mig markerat *) för att sedan underlåta att markera vid nästa meningsgräns (markerat //) – när innehållsliga faktorer påkallar nytt stycke. Här tycks det inte vara fråga om tankepaus på samma sätt som i det tidigare anförda exemplet. Det är inte bara pausen som är omotiverad utan kanske än mer den uteblivna styckemarkeringen.

Detta tillvägagångssätt skulle kunna tyda på att vissa elever har åtminstone en diffus föreställning om att skriftspråket kräver styckemarkeringar, kräver att textsidan lättas upp med tomrum, men att insikten stannar därvid. Stycketecknet utnyttjas av dessa elever rapso-diskt; det får dessutom emellanåt en inte bara nyckfull utan också direkt störande placering.

Ett illustrativt exempel på detta sätt att utnyttja styckemarkeringskonventionen erbjuder en uppsats om julfirandet, skriven av en flicka i årskurs 7:

Behövs en reformation av julfirandet?

Svaret på rubrikens fråga tycker jag är självklar: Visst behövs det! Varför, undrar nu kanske många. Ja, det är kanske inte lika självklart, men nästan.

Min åsikt är: Hur ska vi någonsin kunde få en rättvisare värld om vi – de

rika — aldrig delar med oss. Vad jag framför allt menar är det fruktansvärda frosseri som alltid brukar inträffa vid jul.

Jag tycker att vi kunde slopa sillsalladen, lutfisken, köttbullarna, prinskorvarna, och allt vad det är.

Julskinkan ska vi ju givetvis ha kvar.

Jag anser givetvis också att julklappshysterin måste bort.

För, är det inte egentligen tanken bakom som räknas?

Men det verkar som en del människor tror att den tanken, växer och blir större, desto större och dyrare present man köper.

Men det kan väl ändå inte stämma?

Jag vet inte exakt för hur mycket vi köper julklappar varje år.

*Men det är nog ganska mycket. //Om vi — till att börja med — tar de pengar vi sparar in när vi slopar nästan all julmat, så får vi ju en rätt stor summa. Till den lägger vi summan av — låt oss säga — en tredjedel av vad vi köper julklappar för.

(Jag menar givetvis att alla i hela Sverige ska göra det).

Den sammanlagda summan kommer nog att bli häpnadsväckande stor.

Och tänk, tänk vilken summa det skulle bli om alla vi rika nationer gjorde så.

Sedan skulle vi slå ihop summorna och skänka det till någon välgörande förening.

Men, även jag, inser att det är omöjligt: Vi (Sverige) går mot en ekonomisk kris, och 'vi måste framför allt tänka på vårt eget land'. Jag vet inte vart jag har hört detta citat men i dagens läge passar det bra.

*Kanske är det något jag hittat på själv. //Men — för att återgå till det ursprungliga ämnet — visst vore det fint om mitt förslag gick igenom? Det kommer nog aldrig att ske: Jag och resten av svenska folket är för egoistiska. Det är nog bara att acceptera fakta: Världen blir nog aldrig rättvis!

Den här flickan styckar för det första alldeles för flitigt. Bitvis ger uppsatsen intryck av disposition eller argumentlista:

”Jag tycker att vi kunde slopa sillsalladen, lutfisken, köttbullarna, prinskorvarna, och allt vad det är.”

”Julskinkan ska vi ju givetvis ha kvar.”

”Jag anser givetvis också att julklappshysterin måste bort”, men även resonerande inlägg presenteras enligt strategin en mening = ett stycke, t ex

”För är det inte egentligen tanken bakom som räknas?”

Frapperande är att denna strategi inte är konsekvent genomförd. Emellanåt är styckena längre. Det som stör mest är emellertid att skribenten i vissa fall underlåter att markera nytt stycke där innehålls- ligen skäl talar för stycke- gräns, medan hon markerar nytt stycke vid föregående menings- gräns. Jag har som tidigare med * och // markerat de mest flagranta exemplen på detta beteende. I det andra markerade

exemplet ser vi att det inte endast är innehållsliga kriterier som motiverar styckegräns vid den mening som inleds med *Men*. Temaomsvängningen uttrycks explicit i frasen ”för att återgå till det ursprungliga ämnet”.

Denna uppsats, med sin inkonsekventa grafstyckestruktur, antyder att skribenten har mycket klena, kanske obefintliga, kunskaper om styckeindelningens funktion. Det förefaller som om vederbörande är medveten om styckeindelningskonventionen som sådan, dvs bruket att dela in texten i bitar, att lätta upp textsidan med tomrum och att hon också är mån om att tillämpa konventionen, men reglerna för denna tillämpning känner hon inte till.

8.1.5 Olika typer av grafstyckestruktur i utvecklings- och betygsperspektiv

Vi har sett att vissa elever inte alls känner till styckeindelningskonventionen, eller åtminstone sätter sig över den. De styckemarkerar inte alls. Andra markerar stycke vid endast ett tillfälle, eller då och då utan konsekvens, och vissa av dessa markeringar förefaller vara frukter av tankepauser. Återigen andra markerar mycket ofta nytt stycke – kanske måna om att följa en skriftspråksnorm som de lärt sig känna igen. I vissa fall kommer stycketecknet att hamna acceptabelt, i andra fall blir dess placering oacceptabel; det stör läsprocessen.

De styckemarkerade diskursiva uppsatserna, 82 stycken, kan delas in i grupper utifrån styckeindelningstyp, och man kan på så sätt översiktligt få en bild av hur olika styckeindelningsstrategier förekommer i olika årskurser. En sådan gruppering av materialet erbjuder också möjligheter till reflexioner kring sambandet mellan betyg och den i uppsatsen grafiskt manifesterade styckeindelningen.

Någon strikt systematisering har det inte kunnat bli fråga om, eftersom en och samma uppsats i många fall representerar olika kategorier. Så kan en uppsats till exempel i *en* del vara indelad i acceptabla stycken medan en *annan* del uppvisar extremt korta stycken. En annan uppsats kan delvis vara helt grafiskt ostrukturerad medan den delvis uppvisar styckemarkeringar av varierande kvalitet. Den starkaste tendensen till den ena eller den andra styckeindelningstypen har fått avgöra vid klassificeringen.

Utifrån dessa klassificeringsgrunder skiljer omedelbart några grupper ut sig, nämligen de tvådelade uppsatserna (TVÅ), uppsatser med extremt korta stycken (KORTA), uppsatser med omotiverat varierande grafisk styckeindelning (OJÄMN) (den största gruppen – jämför ovan) samt uppsatser med relativt bra grafiskt markerad struktur

(BRA). Jag har också specialmarkerat uppsatser med direkta brott mot regeln om stycke som kognitiv enhet (FEL). Dessa uppsatser är dock alltid dubbelkategoriserade, det vill säga de återfinns även i en av de andra grupperna. De flesta kategorierna har tidigare exemplifierats, se för TVÅ 8.1.1, för OJÄMN 8.1.2, för KORTA 8.1.3, för FEL 8.1.4. Det återstår att visa vad jag har bedömt som BRA. Jag har valt att illustrera god/acceptabel styckemarkering med två uppsatser skrivna av elever i årskurs 2², en flicka ("För och emot abort") och en pojke ("Förändra julfirandet").

För och emot abort

Är det bra att vi i Sverige har fri abort?

Många säger nej till fri abort, men många fler vill ha det. De som är emot anser att det är fel att avbryta ett havandeskap, därför att barnet själv inte har något att säga till om. Många tar även till ett så drastiskt ord som mord. Man anser alltså att det är ett kallblodigt mord att ta abort. Nu kommer de som är för abort med sina motargument. Man tycker att något mord kan man inte tala om, eftersom det inte är något barn ännu. Det är ju i vilket fall i början av graviditeten bara en liten 'slemkropp'. Man anser att det är bättre att ett barn slipper att födas som ett ovälkommet barn än att det kanske får lida hela sitt liv.

De som är emot aborten säger att det är inte alls säkert att ett barn är ovälkommet för att man från början inte vill ha sitt barn. Det är alldeles fel att en eller två människor ska kunna bestämma t. ex. andras liv menar man. Den enda gång som de kan gå med på en abort är när moderns och barnets liv står på spel.

De tycker även att aborten utnyttjas till hundra procent. Det kan man ju se genom att titta på statistik över aborten från några år tillbaks och fram till nu. De anser att många kvinnor framför allt de yngre använder aborten som ett preventivmedel. Att de alltså struntar i att skaffa något skydd mot graviditet genom att det är så lätt att få gå igenom en abort.

Gruppen som är för abort säger. Visserligen har ingreppen ökat, men det beror på att kvinnan nu för tiden är mer frigjord än förr och mer självbestämmande. Att det är så lätt att få abort motsäger man absolut. För att ta abort upp till 12:e veckan är väl kanske inte så svårt men man måste rådgöra med någon om ens beslut verkligen är övertänt.

Efter 12:e veckan är det svårt att ta abort. Eftersom man då måste ta koksaltabort, vilket är ungefär som en vanlig förlossning.

Man måste diskutera med kuratorer och läkare, och om man verkligen har ett starkt argument så gör man ingreppet.

Att någon skulle använda abort som ett preventivmedel anser man vara helt otänkbart. Man kan nu titta på statistiken t. ex. p-piller förbrukningen i Sverige. Det är nog inte så många länder som är så upplysta som vi, och

använder så mycket preventivmedel som vi gör. De anser också att har man en gång gått igenom en abort så vill man nog försöka förhindra en andra och tredje gång.

Emot-gruppen menar också att, går man igenom en abort utsätts man för vissa hälsorisker såsom olika underlivsinflammationer. Om man får återkommande underlivsbesvär kan det hända att man blir steril för hela livet.

För-gruppen säger: Visst hånder det att man utsätts för hälsorisker. Men om man tänker sig alla aborter som utförs varje dag, så är det en sådan liten del av de patienterna som får några komplikationer att det inte är något att tala om. Och visst hånder det att kvinnor blir sterila men det kan även bero på att man missköter sig efter ett ingrepp. Att de inte sköter sig, som de blivit tillsagda.”

Summering: Grupperna är överens om att aborterna har ökat. Men man är ej eniga om orsakerna till det. De är även överens om att man kan utsättas för hälsorisker men att det sällan blir några komplikationer.

Som avslutning kan väl sägas att jag själv är för abort. Jag tycker att det är bra att abort finns så att man slipper få barnet om man inte vill eller är mogen för det. Man kanske vill skaffa sig en utbildning och jobba ett tag innan man skaffar sig barn.

Att aborterna används som ett preventivmedel anser jag vara helt otänkbart. Jag tror att har man en gång tagit en abort vill man nog inte göra om det. Det är ju trots allt ett ingrepp och ett blivande barn.

Jag kan väl också säga att man nog aldrig glömmer en genomgången abort. Som exempel kan jag säga att en kamrat till mig har gått igenom en abort. Hon kommer nog aldrig att glömma det. Ibland kan hon tänka på barnet och tala om för mig att barnet skulle varit så och så gammal. Efter aborten har hon haft väldiga problem med underlivet och hon kanske blir steril.

Förändra julfirandet

Nu lider det mot en av de stora helgerna på året nämligen julen. Det är den finaste av alla helger. Jag kommer fortfarande ihåg när jag var yngre hur vi firade. Tomten kom, vi sjung julsånger, tittade på julprogram på TV, åt god julmat. Ja, visst äter vi god mat och tittar på TV fortfarande men på något sett tycker jag att julen har urartat. När man var liten så visste man inte att tomten var en utklädd man inom den närmaste bekantskapskretsen. Det var för mig något helt fantastiskt när tomten kom. Det kanske berodde på att man fick så mycket leksaker i paketen som man kunde leka året runt med.

Nu när jag blivit äldre tycker jag julen har blivit något hysteriskt. Jag går ner på stan och tittar omkring i mitten av november och då ser jag juls skyltningen i full fart. Där kan jag se en skylt där det står: ”Köp julklappar redan nu, i december blir allt dyrare” o.s.v.. Måste man verkligen köpa en massa saker till alla och ge bort. Ger man bort något paket till någon så står

han i dörren nästa dag med ett paket han vill ge. Vill ge? Snarare har personen i fråga blivit tvingad att ge tillbaka ett paket i åtgärd att den andre inte ska tänka: "Jag gav ju honom ett paket, men han ger inte mig, vilken snål en"

I stället tycker jag att man gör julen till något trevligare. Man kunde bjuda hem mor- och farföräldrar och äta god mat, sitta och prata och ha gemenskap mellan generationerna. Vid julgranen som står smyckad på en öppen plats skulle det inte ligga en massa paket utan man kunde ge ett kuvert med en liten text där det exempelvis kunde stå: "Mamma och pappa, jag hjälper er med disken och går och handlar när ni vill." Det är jag säker på att en stor procent av alla vuxna skulle uppskatta mycket mer om än en massa annat paketskrot som de får och gör sig till och säger: "Åh, nämen, precis den hade jag önskat mig".

Jag hoppas att julfirandet kommer att förändras. Jag tror att många inte kommer att ha råd till att fortsätta i denna takt. Man kan inte hålla på att sprida en massar julklappar här och där och sedan leva snålt en lång tid framåt. Jag hoppas att många inser det så att det blir slut på detta stora kommersiella jippo.

I pojkuppsatsen som tilldelats betyget 4 skulle man kanske kunna komplettera med ytterligare en styckemarkering – inför den mening som inleds med orden "Ja, visst äter vi". För flickuppsatsen gäller att styckena är relativt korta, men detta beror snarare på korta tankegångar än på olämplig styckning. Uppsatsen har fått betyget 5.

En ursprunglig idé om en mera sofistikerad kvalitativ gradering av uppsatserna utifrån deras grafiska styckeindelning förkastade jag av olika skäl. Kategoriseringsgrunderna skulle bli alltför osäkra på grund av den ovan anförda uppsatsinterna variationen. Gruppen BRA är liten, eftersom vissa brister trots allt vidlåder de flesta uppsatserna i fråga om styckemarkering. Någon kategori "mycket bra" eller "perfekt" finns det knappast behov av. Översikten över materialet i tabell 24 grundar sig alltså i första hand på brister snarare än på förtjänster i den grafiskt markerade styckeindelningen.

Tabell 24. Uppsatserna grupperade efter typ av styckestruktur. Absoluta tal. B-uppsatserna

Årskurs	EJ	TVÅ	OJÄMN	KORTA	BRA	FEL
7	12	11	11	1	1	1
9	10	3	12	6	5	2
2 ²	2	3	8	—	5	2
2 ³	2	—	10	1	5	3
Totalt	26	17	41	8	16	8

För överskådlighetens skull redovisas i tabell 24 även de icke styckemarkerade uppsatserna (EJ). Vi påminns om att antalet uppsatser utan grafisk indelning minskar med högre årskurs och om att förhållandet är detsamma för de tvådelade uppsatserna. Att antalet uppsatser med endast en markering minskar när eleverna blir äldre rimmar väl med det utvecklingsteoretiska resonemang som jag fört i samband med exemplifieringen av tankepaus (8.1.1). De tudelade uppsatserna tycks nästan alltid vara eller kunna vara ett resultat av tankepaus. Tankepaus tycks också vara en huvudförklaring till bristerna i gruppen OJÄMN. Hälften av uppsatserna med ojämn styckeindelning i årskurs 7 är av tankepaus-typ. I årskurs 9 är antalet något mindre (5 av 12) och i årskurserna 2² och 2³ är endast någon enstaka uppsats i gruppen med ojämn styckeindelning av detta slag. De flesta gymnasistuppsatserna i gruppen med ojämn styckeindelning representerar alltså en annan typ av styckemarkeringsvariation. Styckemarkeringen i dessa uppsatser och i vissa av uppsatserna producerade av elever i årskurserna 7 och 9 är än mer oförutsägbart och därmed än mer svårförklarligt (jfr 8.1.2).

Vad de korta styckena beträffar är en tendens till längre grafstycken med stigande ålder kännetecknande för hela materialet, det vill säga de yngre eleverna skriver oftare korta grafstycken, vilka antingen är i behov av expansion eller av sammankoppling med intilliggande grafstycken; de äldre eleverna förefaller ha utvecklat sin förmåga att utveckla en tanke, att brodera på en tankekedja. Genomgående korta stycken är som synes vanligast i årskurs 9.

Den utvecklingstendens som tabellen med kommentar antyder – färre icke-styckare och färre styckningar enligt "tankepaus"-strategin samt ett större antal långstyckare bland äldre än bland yngre – innebär inte, som framgått av exemplifieringen i föregående avsnitt, att eleverna när de nått gymnasienivå generellt behärskar styckeindelningens normen. I tabellen framskyntar visserligen en skillnad mellan yngre och äldre även i fråga om det som kan bedömas som bra styckeindelning, såtillvida att endast en sådan uppsats återfinns i årskurs 7, men antalet acceptabelt styckeindelade uppsatser är sedan lika stort för de tre övriga årskurserna och osäkerheten är fortfarande stor hos de flesta.

Kategorin FEL ökar i omfattning med stigande ålder hos eleverna, men detta förklaras delvis av att antalet styckemarkerade uppsatser också växer med författarnas ålder. Anmärkningsvärt är att de enligt min definition direkt olämpliga styckemarkeringarna är så pass få som de är. Låt vara att många av markeringarna i gruppen OJÄMN och vissa i gruppen KORTA också är mindre ändamålsenliga, men enligt mitt förmenande är det endast i gruppen FEL som vi har att göra med

en fundamental okänslighet för grafstyckeindelningens funktion. De få uppenbara normbrott som framträder vid min kanske något generösa bedömning tyder på att eleverna har en intuitiv uppfattning om textemet som enhet, men enheten kan grafiskt gå förlorad. I detta sammanhang kan nämnas att fler pojkar än flickor har åstadkommit direkt störande styckemarkeringar. För övrigt är fördelningen mellan könen jämn i de olika grupperna utom beträffande de extremt korta styckena. Flickorna är överrepresenterade i gruppen KORTA.

Vi har tidigare sett att *förekomst* av styckemarkering över huvud taget är av viss betydelse för uppsatsbetyget (6.5), men också att sambandet är komplicerat. Hur ser det då ut för de uppsatser som verkligen är styckemarkerade? Betyder skribentens styckemarkeringsstrategi något för det betyg som kommer att tilldelas uppsatsen?

Tabell 25. Översikt över styckestrukturgrupperna och deras fördelning på årskurs och betyg. Absoluta tal. B-uppsatserna

Betyg	TVÅ				OJÄMN				KORTA				BRA				FEL			
	Åk	7	9	2 ²	2 ³	Åk	7	9	2 ²	2 ³	Åk	7	9	2 ²	2 ³	Åk	7	9	2 ²	2 ³
1		1	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
2		6	3	—	—	3	4	5	3	—	1	—	1	1	—	—	2	2	1	—
3		3	—	—	—	5	1	1	6	1	4	—	—	1	2	2	—	—	—	2
4		1	—	—	—	2	6	1	1	—	1	—	—	3	1	—	—	—	—	—
5		—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	1	2	1	1	—	—	—
Totalt		11	3	3	0	11	12	8	10	1	6	0	1	1	5	5	5	1	2	3

Sambandet mellan styckestrukturens kvalitet och uppsatsens betyg är rätt svagt men vissa tendenser kan ändå skönjas. Av min sammanställning/gruppering i tabell 25 framgår att tvådelade uppsatser (TVÅ) kan tilldelas ett betyg över genomsnittet förutsatt att skribenten går i årskurs 7. Äldre uppsatsförfattare har alla fått ett eller tvåor på sina tvådelade uppsatser, och majoriteten av de tvådelade uppsatserna skrivna av elever i årskurs 7 har också tilldelats betyg under genomsnittet. Om skrivandet är av tankepaustyp bedöms resultatet som dåligt.

Korta stycken (KORTA) ger ett medelgott resultat. Majoriteten av uppsatserna i denna grupp har tilldelats betyget 3. Såväl högre som lägre betyg finns representerade, dock inga ettor och heller inga femmor.

Av tabellen framgår också att för uppsatserna i gruppen med varierande styckemarkering (OJÄMN) varierar även betygen. Ingen upp-

sats med en styckemarkeringsstrategi som jag bedömt som OJÄMN har fått betyget 1; för övrigt är alla betygsgrader representerade. I denna grupp återfinns till och med femmor, en i årskurs 9 och en i årskurs 2². Att man kan breda ut sig åtminstone på någon punkt kanske räcker för att undgå ettan. Variationen för övrigt är begriplig om man räknar med att tankepausplanering ger låga betyg; svårigheter med grafstyckeindelning kan däremot förenas med högt betyg.

Uppsatser som bedömts ha en acceptabel grafstyckestruktur (BRA) återfinns naturligt nog i allmänhet på betygskalans övre halva. Några undantag förekommer emellertid. De två uppsatserna skrivna i årskurs 2³ vilka bedömts med betygen 1 respektive 2 är båda acceptabelt grafiskt styckeindelade, men i det ena fallet (betyget 1) är uppsatsen förhållandevis kort (226 ord) och i det andra fallet (betyget 2) är uppsatsen visserligen relativt lång (353 ord) men skribenten avslöjar på många sätt en påfallande skrivovana. Det är alltså andra kriterier än grafstyckestrukturen som fått vägleda vid betygssättningen.

Kvaliteten på den grafiska styckemarkeringen har alltså samband med uppsatsens betyg, men den betyder långt ifrån allt. Av tabell 25 framgick också att en uppsats med ett direkt styckemarkeringsbrott (FEL) tilldelats betyget 5. Det är här fråga om den tidigare delvis citerade uppsatsen "Behövs en reformation av julfirandet?", skriven av en flicka i årskurs 7. Andra bedömningskriterier än kvaliteten på den grafiska styckeindelningen har här fått träda i förgrunden. Genom att tillämpa en holistisk uppsatsbedömning kan läraren bortse från vissa brister och i stället lyfta fram förtjänster som väger tyngre.

Jag har tidigare påpekat att det i materialet förekommer en diskursiv uppsats utan grafiskt markerad styckeindelning som trots detta har tilldelats betyget 4. Uppsatsen som är skriven av en flicka i årskurs 2³ återges här med numrerade meningsgränser.

Bort med gymnastik i skolan

Det ämne som först av alla skulle strykas från dagens skolschema är gymnastiken, som för det första inte är hälften så mycket gymnastik, som man vid en första anblick av de stackars utpumpade elever som släpar sig därför, skulle kunna tro.¹ En utomstående och lyckligt ovetande om vad som försiggår innanför dessa sporthallsväggar skulle lätt kunna inbilla sig att där sysselsätter man sig med 40 minuters knäna-böj, men så är inte fallet.² Man skall dessutom byta om.³ Det går till så att 25-30 elever störtar in i omklädningsrummet på nästan samma gång för att slita av sig en massa kläder som dom sedan placerar på krokar som någon snäll och omtänksam vaktmästare har placerat på precis lagom höjd för att man ska slå huvudet i dem så

fort man böjer sig fram för att ta av sig stövlarna.⁴ Efter den gemensamma avklädningen rusar man så fort som möjligt fram till sitt skåp där man föregående gymnastiktimme stoppat in sina gymnastikkläder.⁵ Oftast märker man då att man glömt nyckeln men om man mot förmodan skulle ha den med sig, knuffar man undan alla andra som har sitt skåp över eller under och öppnar sitt eget, sliter ut kläderna och tar dem på sig.⁶ På grund av den otroliga trängseln tar detta nästan halva timmen och när man kommer in i salen har läraren för det mesta haft upprop ett par tre gånger.⁷ Hon eller han fräser ilsket åt en att man ska skynda sig nästa gång och att man ska tala om utifall att man skulle vilja åka skidor eller skridskor på idrottsdagen.⁸ När man anmält sig till skidturen (som man naturligtvis inte tänker gå på) är det dags att plocka fram redskapen.⁹ Oftast får man öva saker som handstående med samlad sats och raka ben, eller fem volter i luften utan sats, vilket aldrig kan vara nyttigt.¹⁰ Sen fortsätter det i den stilen den lilla stund som är kvar och det kan man ju förstå att den inte kan vara så lång, men att den däremot känns som ett par timmar.¹¹ Fem minuter innan det ringer, får alla svettiga, flåsande elever släpa sig ut i omklädningsrummet igen.¹² Denna gång är det dags för duschning.¹³ En del har för alltid gett upp hoppet om att komma fram till vattnet och klär på sig med detsamma.¹⁴ Andra köar i timmar för att få svalka av sig i dom brännheta duscharna och sen komma försent till nästa lektion.¹⁵ Man kan också märka att frånvaron är ovanligt hög just på dessa timmar.¹⁶ Eleverna sitter i stället på Wolrats cafeteria och vräker i sig skinksmörgåsar, bullar, negerbollar, kokoskakor, toscabitar och andra trevliga saker som naturligtvis smäller mycket högre än handstående med samlad sats och raka ben.¹⁷ Gymnastiklärarna rasar i vild förtvivlan, för dom hade i sin enfald trott att eleverna skulle tycka bättre om deras dåligt planerade lektioner.¹⁸ Men dagens gymnastik är varken nyttig eller rolig och skulle lika gärna eller kanske hellre, kunna hoppas över.¹⁹ Den skulle åtminstone vara frivillig och det är ju egentligen samma sak.²⁰ Fram för en skola utan överdrivet hurtbulleri.

Uppsatsens förtjänster är uppenbara. Framställningen är engagerad och livfull, och skribentens verbala förmåga imponerar. Någon grafiskt markerad styckeindelning har vederbörande emellertid inte bekymrat sig om, *men* – och detta är viktigt – uppsatsen är paradoxalt nog ändå styckeindeldad. Den underliggande strukturen är klar och redig och uppsatsen faller för läsaren nästan av sig själv i naturliga innehållsbitar, textem. Uppsatsen har textstyckestruktur trots att den saknar grafstyckestruktur. Vuxna, erfarna läsare och skribenter, som ombetts att grafiskt styckeindela denna uppsats föreslår nytt stycke vid meningsgränserna 4, 6, 11 och 15, samt alternativt 17 och 18 – eventuellt båda. Själv skulle jag kanske välja meningsgräns 17 och som eget stycke sedan avskilja också den allra sista meningen, för emfasens skull.

Oavsett hur vi bestämmer oss för att utnyttja styckeindelningskonventionen i detta speciella fall kvarstår emellertid som faktum att uppsatsen är välstrukturerad och att eleven fått sitt höga betyg trots avsaknad av grafiskt markerad struktur. Med en holistisk uppsatsbedömning är detta fullt möjligt – och dessutom inte alls orimligt. Men med tanke på att förmågan att dela in en text i grafiskt markerade enheter är en del i den kommunikativa förmågan borde vi i skolan beakta – och värdera – denna delfärdighet mer än vi i dag gör. Mycket talar för övrigt för att denna uppsats är undantaget som bekräftar regeln att brister i den underliggande strukturen ofta går hand i hand med en allmän oförmåga att dela in en text i lämpliga grafstycken.

8.1.6 Bristfällig grafstyckeindelning förstärker brister i textstrukturen

Den något nedslående redovisningen av hur eleverna faktiskt gör bruk av styckeindelningskonventionen blir än mer beklämmande av att många uppsatser visar fram drag som tyder på oroväckande brister i elevernas struktureringsförmåga över huvud taget.

Många av uppsatserna ger ett rörigt intryck. Rörigheten verkar i många fall bero på att en genomtänkt underliggande textuell struktur saknas. Den struktur som i idealfallet skulle manifesteras sig i en klar och överskådlig disposition och som på textytan skulle avspegla sig grafiskt i styckeindelning – och i förekommande fall avsnittsindelning – existerar helt enkelt inte. Eleverna förefaller ha skridit till verket utan någon som helst plan för sitt skrivande. Resultatet blir då lätt till exempel ett tankepausskrivande, och texten känns ofta lika oinspirenande att läsa som den uppenbarligen varit att skriva.

Som jag tidigare påpekat ger vissa uppsatser i färdigt skick visserligen sken av att vara dispositioner, men det är därmed inte sagt att den strukturella kvaliteten på dispositionen är den bästa. Andra uppsatser avspeglar att författaren inte ens kommit så långt i sitt skrivarbete. Så ger till exempel följande uppsats, skriven av en pojke i årskurs 7, ett intryck av att vara något slags stoffsamlingsprotokoll, anteckningar från *inventio*-fasen (jfr 2.4.1).

Behövs åldersgränser?

Det var en gång för länge sen en åldersgräns som sattes ut på flera olika åldrar till exempel när man är tolv år får man betala vuxen biljett på bussen, och när man är femton år räknas man som vuxen på bio, och när

man är arton räknas man som vuxen. När är man vuxen egentligen? Åldersgränserna behövs på körkort, moped och bio. På körkort ska åldern vara som den är. Åldersgränsen för moppe ska vara sexton och för bio fjorton.

På bussen ska man behöva betala vuxen biljett när man är fjorton. Alkohol ska det inte vara någon åldersgräns på alls. Det är ju bättre om man får lära sig att tåla alkoholen i sprit, öl och vin när man är liten. När man ska gå på nått som har med idrott att göra så får ungdom betala 10 kr och barn 5 kr, det kan väl vara lika för alla.

Observera den överraskande placeringen av stycketecknet – tankepaus?

I andra uppsatser verbaliseras emellanåt den textuella rörigheten av skribenterna själva. Så inleder till exempel en flicka i årskurs 7, som valt att skriva om ”Min uppfattning om djurplågeri”, den senare tredjedelen av sin uppsats sålunda:

Men nu tillbaks till djurförsöken igen för det var litet som jag glömde.

Några rader in i en uppsats om ”Värdet av ett sommarlov” skriver en flicka i åk 9:

Men nu skall jag börja om från början igen, det var alltså en dag i juli.

Och en flicka i åk 2³ inser, när hon skrivit närmare hälften av uppsatsen ”Min uppfattning om betygen”, att hon kanske har avvikit från ämnet:

Nej, jag ska kanske skriva mer om betygen i stället för en massa om ärftliga egenskaper och förmågor.

Dessa exempel är tankväckande. De vittnar inte bara om dåligt strukturerade framställningar; de röjer också att en viss medvetenhet om vikten av strukturell klarhet trots allt föreligger hos somliga elever. Så måste väl till exempel blotta förekomsten av explicita kommentarer såsom ”för att återgå till”, ”tillbaks till”, signalera medvetenhet; uppsatser som är skrivna av elever som är omedvetna om de strukturella kraven uppvisar en beklämande rörighet utan att detta kommenteras. Och visst anar man i citatet ur uppsatsen ”Min uppfattning om betygen” en känsla för hur betydelsefullt det är att en text uppvisar en klar och redig struktur?

Strävan efter innehållslig struktur kan yttra sig även på andra sätt. En flicka i årskurs 7 skriver en uppsats med rubriken "Förändra skolan" och som underrubrik har hon valt: "Förändra Lärarna och Läxorna och skoldagens längd och betygen", dvs underrubriken ger en redovisning av uppsatsens tänkta struktur. Uppsatsens första avsnitt/stycke markeras med avsnittsrubriken "Lärarna", det andra med "Läxorna", men sedan kör det ihop sig, och resten av uppsatsen är skriven i ett svep utan vare sig avsnitt, avsnittsrubriker eller styckemarkeringar.

I vissa uppsatser har strukturen markerats på textytan, inte bara genom styckemarkering utan också genom andra typografiska arrangemang, till exempel punktning, och ibland uttrycks struktureringssträvandena explicit genom att verbalisering av struktureringsprinciper förekommer i den färdiga uppsatsen. En flicka i årskurs 9 inleder sin uppsats med rubriken "Förord", därmed förmodligen avseende *inledning*. Den explicit uttryckta strukturtermen, om än missuppfattad, avspeglar förmodligen samma intention som den som litet senare i uppsatsen formuleras sålunda:

Jag tänker nu skriva mina argument varför man ska ha bort betygen, och vad man ska ha i stället, i ett begripligt punktsystem, så att jag inte bladdrar ihop mina idéer.

Tyvärr kan läsaren bara med möda genomskåda punktsystemet eftersom rörighet – trots allt – karaktäriserar punktandet. Så följer till exempel helt omotiverat en andra punkt 2 på punkt 4, och författaren finner sig sedan plötsligt föranledd att konstatera:

Nu är jag inne på ett nytt ämne så jag byter överskrift.

Intentionerna fullföljs inte, men avsikten är god. Av samma anledning måste man uppskatta den uppsats, skriven av en pojke i årskurs 2², i vilken de olika delarna explicit benämns "Kap 1, Kap 2" etc, även om beteckningen inte är den gängse för avsnitten i en utredande uppsats som omfattar 586 ord.

De här senaste anförda citaten vittnar enligt mitt förmenande i första hand om två saker. De tyder dels på bristande kunskaper hos eleverna om vilka konventioner som gäller för typografisk markering av en yttextlig struktur, dels på en massiv oträning i formellt skrivande, med ty åtföljande brister i strukturellt hänseende. Men det som citaten uttrycker kan dessutom uppfattas som ett rop på hjälp. Eleverna strävar efter att följa skriftspråkskonventionen; de försöker aktua-

liserar den argumenterande eller den utredande texttypen för att få ett mönster för sitt skrivande och de utnyttjar så spridda mönsterdelar som för tillfället dyker upp på skräddarbordet. Resultatet blir ett lappverk.

8.2 Mognad eller mönster?

De strukturella bristerna i uppsatsmaterialet accentueras av bristfällig styckeindelning. Att styckemarkering emellanåt saknas helt bidrar inte precis till strukturens klarhet. Beträffande tendensen att skriva helt utan grafstyckeindelning har vi emellertid sett att den minskar med högre årskurstillhörighet. Ju äldre eleven blir, desto mer benägen blir han eller hon att – på ett mer eller mindre lyckat sätt – utnyttja grafstyckemarkeringar.

En utvecklingstendens kan också skönjas om uppsatserna betraktas från kvalitativ synpunkt. Så minskar till exempel antalet tvådelade uppsatser med stigande ålder och de mycket korta styckena förekommer i första hand hos yngre elever.

8.2.1 Att erövra skriften – att lära sig dra gränser och placera mellanrummen rätt

Det är rimligt att anta att en rent allmän språklig mognad påverkar styckeindelningsförmågan. Förmågan att dela in en text i textuella enheter, att inse att innehåll och form kan matchas mot varandra på detta sätt kan sägas utgöra en del av den av Ingvar Lundberg diskuterade "lingvistiska medvetenheten" (Lundberg 1984:passim). Att vara lingvistiskt medveten innebär att man kan "skifta uppmärksamhet från innehåll till form" och detta perspektivskifte bör språkbrukaren kunna göra på olika nivåer, och en av de tankeoperationer som det kan bli aktuellt att utföra är segmentering (ib:39). Lundbergs forskning är framför allt inriktad mot läsning, men den lingvistiska medvetenheten innebär en förmåga som kan förutsättas vara oerhört viktig för samtliga komponenter i språkutvecklingen, även skrivförmågans utveckling.

Barnet måste för att kunna lära sig läsa inse att ljudströmmen kan segmenteras i fraser – när barnet skall lära sig skriva måste emellertid ytterligare insikter till. Skriftspråkets grafiska konventioner för markering av de olika enheterna måste läras in. Först och främst lär man sig att de enskilda orden skiljs åt av spatium.



HEJ PAPPA JAG HAR LÄNKAT
ÄFTER DEJ ELA OCH JA HAR
HAFT SONDER KOJAN JAG
HOPAS AT BREVET JA
KOM FRAM JA HOPAS AT DU

AR TREVLIT HOS FAR MOR
JANNA OCH JA HARKÖPT EN
ORJMAÐ MATI JATYKERAT
DEÄR BRAAT OUSK KOMA
HEMIDAG PARÄSTUR ANEN
I VAO AT PÅ AT JAG BÄ
KONDEVAJATEKUL
HUR MÅRDU JAMÄR
JATEBRADATYK-
ER AT DEÄR KONTATYA
RA HEMA MU MASTE
JASLUTA HEJ DA

Figur 7. Brev från femårig flicka.

Barn som tillägnar sig skriftspråket på egen hand kan på ett tidigt stadium i inlärningsprocessen skriva så som figur 7 illustrerar: orden skrivs ihop – skriftspråkets grafiska junkturmarkeringssystem (jfr Allén 1971) har inte fast förankring i denna femåringsskrivförmåga. När hon blir ivrig flyter orden ihop.

Nästa nivå i skriftens grafiska segmenteringshierarki utgörs av meningsavgränsningar medelst punkt och stor bokstav. Kunskap om denna avgränsning och förmåga att tillämpa densamma utgör en grundläggande förutsättning för fortsatt skrivutveckling. Att tillägna sig reglerna för subtilare metoder för meningsavgränsning eller reglerna för avgränsning på satsnivå, dvs reglerna för till exempel semikolon eller kommatecken, lär man sig sedan efter hand.

De flesta tillägnar sig förmåga till den primära meningsavgränsningen tidigt, men hos vissa elever med försenad läs- och eller skrivutveckling kan insikten dröja (figur 8).

Den pojke som skrivit den text som här delvis återges är sjutton år. Han läser mycket och gärna och har som synes inte svårt att uttrycka sig. Han har inga problem med berättarglädjen – uppsatsen fortsätter i ytterligare två och en halv sida. Anmärkningsvärt är emellertid att han ingenstans i sin text grafiskt markerar meningsgräns.

Hos en elev som med sådan konsekvens undviker inte bara mer raffinerade skiljetecken utan också meningsavgränsning medelst punkt är det svårt att ställa krav på styckemarkering. Han har inte nått tillräckligt långt i sin skriftspråkliga utveckling.

Hos normaleleven som tidigt förvärvar insikter i meningssegmenteringen borde emellertid medvetenhet om styckeindelning så småningom komma som en naturlig fas i skrivutvecklingen. På innehållsplanet segmenterar vi språkflödet i ord, i fraser, i meningar – och i texter. Dessa innehållsliga enheter utformas i skrift i enlighet med olika grafiska konventioner, och dessa konventioner lär sig eleverna att känna igen och använda sig av. Textemet borde alltså komma som ett naturligt led i en mognadsprocess. Den föregående genomgången har också visat att uppenbara brott mot textemgränser är sällsynta i uppsatserna och kanske snarast faller under rubriken slarv. Å andra sidan är mindre uppseendeväckande styckeindelningsbrister vanliga. Det är dock svårt att avgöra om bristerna gäller styckeindelning generellt eller enbart grafstyckeindelning.

Mognad kommer naturligtvis till stor del av att man lär sig tillämpa mönster. Mitt mekaniska styckelängdsräknande i kapitel 7 byggde på den förutsättningen. En viktig roll i tillägnandet av skriftspråket spelar den skriftspråkliga förebilden, mönstret. Redan Heikel (1931:11) påpekar att

Den första kärleken

Det var en torsdag på Middags
rasten det smäll till Lasse! blev
kär han skglde på att han skulle
Laga Lenas cykel men hurtig och
Jag hajade med en gång som var
i görningen och det sa vi då blev
han lenall röd sen på krällen
åkte han hem till Lena och Vem
var där om inte Nettan då sa han
nej nu måste jag gå och Laga
cykeln det var ganska svårt att
koncentrera sig det ända han tänkte på

Figur 8. Del av uppsats, skriven av pojke, åk 1².

Liksom man lär sig att tala genom att höra andra tala och själv tala, så vinner man förmågan att skriva genom att flitigt och med eftertanke läsa förebildliga texter och sedan efter mönstret av dem uttrycka egna tankar och känslor

och detta håller än. Genom läsning av läroböcker, av dagstidningar och av skönlitteratur skaffar sig eleverna mönster för sitt skriftspråk. Dessa mönster kan gälla olika nivåer. Oftast tänker man kanske på texttypsmönster, dvs scheman, när man talar om läsandets betydelse för utvecklingen av olika språkliga färdigheter (jfr Bereiter & Scardamalia 1984), men det förefaller rimligt att även språkdrag på lägre nivåer, som till exempel styckeindelning (styckemarkering), kan läras in på detta sätt. I *Reading like a writer* (1983) hävdar den amerikanske pedagogen Frank Smith att skrivförmågan i sin helhet förvärfvas genom läsning.

8.2.2 Styckningsförmåga och läsvanor. Enkätdata

I detta sammanhang kan det vara av intresse att något dröja vid ett par av frågorna i den enkät som förelades eleverna i samband med uppsatsskrivandet (jfr 6.1). Jag har närmare granskat några av frågorna som berör läsintresse och läsinriktning samt de frågor som inriktar sig på eventuell förekomst av fritidsskrivande och satt svaren i relation till förekomst av grafiskt markerad styckeindelning i elevuppsatserna.

Krashen (1984) redovisar ett antal amerikanska undersökningar vilkas resultat visar att den som läser mycket – böcker eller dagstidningar – också är en god skribent (s 4ff). Han stöder sig på dessa undersökningar, på Frank Smith och andra forskare, och hävdar att vi lär oss att skriva genom att ta till oss skrivförmågan, skriftspråkets konventioner, i samband med läsning. Här gäller alltså inte Heikels ”med eftertanke läsa”, utan det är fråga om ett undermedvetet tillägnande.

Man behöver inte acceptera mönstertanken i denna sin mest utträrade form för att finna det rimligt att läsvanorna återspeglas i det faktiska språkbruket på så sätt att ju mer en elev läser desto större skulle sannolikheten bli för att vederbörande också grafiskt markerar stycken i sin uppsats. Genom mönsterpåverkan skulle de flitiga läsarna ha fått en generell uppfattning om att skriftspråksnormen kräver förekomst av grafiskt markerad styckeindelning.

Eleverna tillfrågades hur många böcker (ej läxböcker) de läst under

den senaste månaden (enkätfråga 8, Larsson 1984). En relativt stor andel, 35 %, sade sig inte ha läst någon bok alls och ett fåtal, 14 %, uppgav sig ha läst mer än sex böcker under månaden. Andelen icke-styckare är visserligen störst bland de elever som läst minst men även bland dem som läst mycket förekommer icke-styckare. Sambandet mellan bokläsning och elevernas benägenhet att markera nytt stycke är överlag svagt. Inte heller elevernas veckotidningskonsumtion (enkätfråga 6) tycks ha något påtagligt samband med förekomsten av styckemarkering i uppsatserna. Ett starkare samband föreligger emellertid mellan tidningsläsning och elevernas benägenhet att markera nytt stycke.

På frågorna "Hur ofta brukar du läsa dagstidningar?" och "Hur lång tid ägnar du i genomsnitt åt tidningsläsningen de gånger du läser dagstidningar?" (enkätfråga 3 och 5) kunde eleverna svara genom att välja mellan ett antal olika alternativ. För periodiciteten gällde alternativen:

Mindre än var tredje dag

Var tredje dag

Varannan dag

Varje dag

I det närmaste två tredjedelar av de elever som besvarat enkäten uppger sig läsa dagstidning varje dag. Endast 10 % av eleverna läser dagstidningar mindre än var tredje dag.

Av tabell 26 framgår att förhållandevis fler icke grafiskt strukturerade uppsatser skrivits av elever som uppgett sig läsa dagstidningar mindre än var tredje dag. Detta förhållande gäller båda uppsatstyperna.

Tabell 26. Samband mellan hur ofta eleverna läser dagstidningar (enkätfråga 8) och deras styckeindelning av A- och B-uppsatserna (inom parentes: antal elever i varje svarskategori, tillsammans 98)

Stycke- grupp	Svarsalternativ							
	Mindre än var tredje dag (10)		Var tredje dag (4)		Varannan dag (12)		Varje dag (72)	
	A	B	A	B	A	B	A	B
EJ STYCKE	60,0	60,0	25,0	25,0	25,0	8,3	30,6	20,8
STYCKE	40,0	40,0	75,0	75,0	75,0	91,7	69,4	79,2
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Med stigande tidningsläsningsfrekvens stiger också andelen uppsatser som har en grafiskt markerad struktur.

Av dem som läser dagstidningar mindre än var tredje dag återfinns 60 % i gruppen EJ STYCKE, medan 75 % och mer av dem som uppger sig läsa dagstidningar var tredje dag eller oftare däremot återfinns i gruppen STYCKE. Det går en tydlig gräns mellan dem som nästan aldrig läser tidningar och de övriga. Värt att notera är också att tidningsläsningen tycks påverka skribenterna så till vida att de som läser dagstidningar varannan eller varje dag visar en större benägenhet att använda grafiskt markerad struktur i de diskursiva uppsatserna.

Att flitigt tidningsläsande skulle påverka elevernas benägenhet att markera nytt stycke tyder framför allt svarsfördelningen vid enkätfråga 5 på. Frågan avser att belysa den tid som tidningsläsningen, enligt eleverna, får ta i anspråk och svarsalternativen var:

Mindre än 5 minuter

5 – 15 minuter

15 – 30 minuter

½ – 1 timma

mer än 1 timma

De flesta har vid besvarandet av denna fråga undvikit extremalternativen. Endast en person uppger sig läsa dagstidningen mer än en timme per dag, nio personer anser sig ägna ½ – 1 timme åt tidningsläsning och tio personer säger sig ägna mindre än 5 minuter åt denna sysselsättning. Det är vid alternativen omfattande 5 – 30 minuter som vi återfinner 79 % av svararna.

Tabell 27. Samband mellan hur länge elever läser dagstidningar (enkätfråga 5) och deras grafstyckeindelning av A- och B-uppsatserna (inom parentes: antal elever i varje svarskategori, tillsammans 97)

Stycke- grupp	Svarsalternativ									
	<5 min (10)		5–15 min (46)		15–30 min (31)		½–1 tim (9)		>1 tim (1)	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
EJ STYCKE	50,0	40,0	34,8	15,2	29,0	32,3	11,1	22,2	0,0	0,0
STYCKE	50,0	60,0	65,2	84,8	71,0	67,7	88,9	77,8	100,0	100,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Av tabell 27 framgår att eleven som läser tidningen i särklass längst hamnar i gruppen STYCKE och det gör också majoriteten av elever som uppger sig läsa tidningen $\frac{1}{2}$ – 1 timme, 89 % för A-uppsatsen, 78 % för B-uppsatsen. Av dem som läser tidningen mindre än 5 minuter placerar sig hälften i gruppen icke-styckare för den berättande uppsatsen och 40 % för den diskursiva.

Det förefaller alltså som om tidningsläsning i större utsträckning än bokläsning eller veckotidningsläsning skulle påverka elevernas skriftliga framställning ur styckemarkeringssynpunkt. Bakom dessa resultat torde emellertid också ålderskillnader ligga. Med ökande ålder läser eleverna dagstidningar i större utsträckning. Det är alltså inte säkert att tidningsläsning som sådan medför styckning, utan kanske snarare så att stigande ålder leder till tidningsläsning *och* styckning.

Förhållandet mellan mönsterpåverkan och språkbruk är vanligen inte alldeles okomplicerat – därpå tyder även elevernas faktiska styckemarkeringar. I vissa uppsatser förefaller det som om styckeindelningsförmågan vacklar hos en och samma elev, och att döma av en del styckemarkeringar har skribenten endast en ytlig, visuellt grundad, uppfattning om styckemarkeringsbruket. Eleven känner till konventionen men kan inte rätt tillämpa den.

Denna variation i fråga om styckemarkeringsförmåga hos en och samma individ kan förmodligen förklaras med att eleverna genom mönsterpåverkan tillägnat sig passiva kunskaper om styckeindelningens och styckemarkeringens principer, och att de i varierande utsträckning förmår tillämpa dessa. Robert J Bracewell hänför i sin uppsats "Writing as a Cognitive Activity" (1980) många problem i samband med skrivinläringen till formplanet. Han säger att barn i allmänhet har passiva kunskaper om hur innehåll och form förhåller sig till varandra, men att det i en viss fas av utvecklingen uppstår problem för barnet när det medvetet skall tillämpa kunskaperna. Överfört på styckeindelningskonventionen innebär detta att många av de elever i uppsatsmaterialet som mer eller mindre misslyckats med sin grafstyckeindelning kanske är medvetna om inte bara styckemarkeringskonventionen utan också styckeindelningens funktion, men att de inte nått tillräckligt långt i sin skriftspråkliga utveckling för att rätt kunna tillämpa sina passiva kunskaper. Det är i dessa fall alltså inte fråga om bristande kunskap utan snarare om oförmåga att i rätt stund kunna plocka fram latent färdigheter (jfr 6.5).

8.2.3 Styckningsförmåga och skrivvanor. Enkätdata

Att förmågan att tillämpa de genom läsning förvärvade passiva kun-

skaperna skulle kunna utvecklas genom skrivträning som sådan, det vill säga skrivande över huvud taget, förefaller inte vara något orimligt antagande. Ett vedertaget synsätt i skolsammanhang i dag är att man lär sig att skriva genom att skriva (jfr t ex Teleman 1979, *Skriva* 1983). Om så är fallet är det naturligtvis en klar fördel om eleverna skriver även utanför klassrummet, och mot denna bakgrund kan det vara av intresse att undersöka om elevernas fritidsskrivande har någon betydelse för deras hantering av styckeindelningskonventionen.

Även om vi alla delar uppfattningen att man blir en bättre skribent av att skriva ofta och mycket, anser vi oss väl också veta, av lärarerfarenhet eller genom forskningsresultat, att skrivträning som skall ge resultat till en del måste försiggå under ledning (jfr t ex Krashen 1981). Å andra sidan vittnar fritidsskrivande om ett intresse för den skriftliga framställningen som ett funktionellt medium, och detta intresse kan leda till att elever som skriver på fritiden villigt producerar texter även i skolan och där får respons på dem, dvs handledning. Utifrån detta antagande är det intressant att se om en högre grad av fritidsförfattande, dvs brev- och dagboksskrivande, avsätter något spår i form av en större benägenhet att grafiskt markera struktur.

Som lärare har man en känsla av att elevernas privata skrivvanor varierar högst betydligt. Somliga skriver praktiskt taget aldrig på fritiden, andra är mycket flitiga brev- eller dagboksskrivare. Det finns till och med ungdomar som ägnar sig åt författarskap i det fördolda. I en enkätundersökning bland gymnasieelever i Visby uppgav drygt 70 % av de tillfrågade flickorna (251 st) att det var antingen mycket eller ganska vanligt att de skrev på fritiden. För pojkarnas del var siffran lägre men knappast obetydlig – 32 % av 190 informanter (Hammermo, Strömquist & Molin 1981).

Eleverna i projektet Textstruktur och språkfärdighet hos skolelever fick besvara frågorna "Skriver du dagbok?" (enkätfråga 10). Av tabell

Tabell 28. Samband mellan elevernas dagboksskrivande (enkätfråga 10) och deras styckeindelning av A- och B-uppsatserna (inom parentes: antal elever i varje svarskategori, tillsammans 96)

Antal stycken	Dagbok (27)		Ej dagbok (69)	
	A	B	A	B
EJ STYCKE	33,3	11,1	31,9	26,1
STYCKE	66,7	88,9	68,1	73,9
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

28 framgår att det i fråga om A-uppsatsen praktiskt taget inte är någon skillnad ur styckeindelningssynpunkt mellan de 27 elever som skriver dagbok och de 69 som uppger sig inte göra det. Det är å andra sidan inte så förvånande eftersom just dagboksframställningar nog inte alltid är styckeindelade.

Dagboksskrivandet utgörs av den typ av skriftlig framställning som Flower (1979) kallar *writer-based*. Sådant skrivande karaktäriseras av att det är skribentens tankeflöde som sätts på pränt. Innehållet genereras och skrivs ned utan hänsyn till vare sig kända eller presumtiva läsare. I fråga om dagboksskrivande är detta en naturlig strategi, men enligt Flower förekommer den hos mindre vana skribenter även när skrivandet riktar sig till andra än skribenten själv. Detta är en utvecklingsfas; när skribenten blir medveten om skrivandets kommunikativa aspekt blir framställningen *reader-based*. Den läsarorienterade framställningen skulle alltså representera ett senare utvecklingsskede och Flowers *writer-based* och *reader-based* kan jämföras med de av Britton (1975) lanserade begreppen *expressive* respektive *transactional writing* (Britton et al 1975:11-18).

Berättelserna, A-uppsatserna, är ofta utformade som privata redogörelser för ett händelseförlopp – dagboksanteckningar!? – varför behovet av grafstykkemarkering kanske inte känts speciellt akut. Kanske är en del av de berättande uppsatserna helt enkelt exempel på skrivarcentrerade texter.

För den formella framställningens del gäller att hela 89 % av de elever som uppger sig skriva dagbok har givit sina B-uppsatser en grafiskt markerad struktur. Endast 11 % av dessa elever har skrivit B-uppsatser vilka helt saknar grafstykkeindelning. Av ovanstående resonemang följer att detta faktum inte utan vidare kan förklaras med att ett flitigt dagboksskrivande skulle resultera i ett flitigt styckande. Vana att skriva kan emellertid tänkas bidra inte bara till ett tillägnande av en skriftspråkskonvention som grafstykkemarkering utan också till texttypskänslighet.

Man kan självfallet inte heller bortse från att dagboksskrivare oftast är flickor, och dessa markerar också som sådana nytt stycke oftare, till dels därför att de skriver längre uppsatser (jfr 6.3)

Hur ser då förhållandet ut i fråga om brevskrivning? På frågan ”Hur ofta skriver du brev?” (enkätfråga 11) kunde eleverna välja mellan svarsalternativen:

Aldrig

Mindre än en gång i halvåret

Ungefär en gång i halvåret

Ungefär en gång i månaden
Mer än en gång i veckan

Svaren avslöjar att i runt tal 30 % av eleverna sällan skriver brev, dvs aldrig eller mindre än en gång i halvåret. Ungefär en gång i halvåret skriver 25 % brev, 31 % ägnar sig åt brevskrivning ungefär en gång i månaden och en liten grupp på 13 % (enbart flickor) är mycket flitiga brevskrivare som skriver brev mer än en gång i veckan. Att de flitiga brevskrivarna, de som skriver brev en gång i månaden eller oftare, förefaller mer benägna att grafiskt styckeindela sina uppsatser än de elever som mer sällan ägnar sig åt brevskrivning framgår av tabell 29.

Tabell 29. Samband mellan elevernas brevskrivning (enkätfråga 11) och deras styckeindelning av A- och B-uppsatserna (inom parentes: antal elever i varje svarskategori, tillsammans 96)

Stycke- grupp	Svarsalternativ									
	Aldrig (15)		Mindre än en gång i halvåret (14)		Ungefär en gång i halvåret (24)		Ungefär en gång i månaden (30)		Mer än en gång i veckan (13)	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
EJ STYCKE	40,0	26,7	42,9	21,4	37,5	37,5	23,3	10,0	23,1	15,4
STYCKE	60,0	73,3	57,1	78,6	62,5	62,5	76,7	90,0	76,9	84,6
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Av dem som skriver brev en gång i månaden eller oftare återfinns som synes en jämförelsevis låg andel i gruppen EJ STYCKE, de grafiskt ostrukturerade uppsatserna. Denna tendens gäller båda texttyperna men är än tydligare för den formella framställningens del. De mindre flitiga brevskrivarna tenderar att skriva uppsatser utan grafstyckeindelning i större utsträckning, men även dessa skribenter tycks vara vaksamma på skillnaderna mellan texttyperna. Med undantag av uppsatserna av elever som uppger sig skriva brev ungefär en gång i halvåret har färre B-uppsatser skrivits utan styckemarkering även här.

Sammantaget förefaller det som om ett flitigt brevskrivande skulle kunna påverka elevernas förmåga eller intresse att grafiskt strukturera sina i skolan producerade texter, även om sambandet på intet sätt är självklart. Tendenserna är sannolikt resultatet av många bakomliggande faktorer. Det är förmodligen här bland annat fråga om en kombination av intresse för skriften som medium, för dess kommunikativa

möjligheter, och en retorisk mognad. Eleverna som skriver mycket, och det gäller både dagboks- och brevskrivande, markerar stycken framför allt i den formella uppsatsen, något som kan tyda på uppövd texttypsmedvetenhet.

8.3 Värdet av handledning

Av föregående delkapitel torde framgå att jag anser att såväl *mönster* som *mognad* har betydelse för utvecklingen av våra elevers förmåga att använda sig av styckeindelning i sin skriftliga framställning. Till dessa båda viktiga faktorer måste emellertid, enligt mitt förmenande, en tredje föras, nämligen *handledning*. För att styckeindelningens principer till fullo skall kunna uppfattas och därmed tillämpas av eleverna måste mönstren kompletteras med explicit formulerade råd och anvisningar.

I skrivundervisningen har det under en tid varit populärt att bortse från skriftspråkets normer. I en strävan att främja elevernas kreativitet och produktivitet har kravet på korrekthet satts åt sidan, eftersom detta krav har ansetts ha en hämmande effekt på elevernas skrivutveckling (jfr t ex Flower & Hayes 1980).

Många forskare hävdar idag motsatsen. Man behöver kanske inte gå så långt som Gold (1980) som säger att eleverna blir hämmade i sitt skrivande om de inte vet vilka regler som gäller. Bracewell (1980) och Scardamalia (1981) formulerar sig litet försiktigare men båda ställer sig tveksamma till en skrivträning som inte beaktar även skrivandets formella sida. Eleverna har rätt att få kännedom om skriftspråkets normer. Kognitiva erövringar i allmänhet förutsätter att individen känner till förutsättningarna för det som eftersträvas och detta borde gälla även skrivandet (jfr Scardamalia & Bereiter 1986). Det är förmodligen också så att problem med rent formella detaljer kan inverka menligt på hela skrivprocessen genom att innehållsflödet och planeringen av det på olika nivåer störs av att eleven måste fundera över sådant som borde hanteras automatiskt (Scardamalia, Bereiter & Goelman 1982). Själva hantverket, dvs skriften, bör naturligtvis i första hand automatiseras men så småningom kommer den erfarne skribenten att bemästra en hel uppsättning regler på olika nivåer. Regler vilka automatiskt följs i skrivandet.

I detta sammanhang vill jag knyta an till den amerikanske forskaren Stephen Krashens teorier kring språkinläring (Krashen 1981). Krashens teorier gäller primärt andraspråksinläring hos vuxna, men han har själv påpekat att mycket av det som är relevant för denna inläring

också torde vara relevant för inlärnin g av skriftspråket (muntligt, AI-LA 81).⁷ Enligt Krashen sker vuxnas andraspråksinlärnin g på två olika sätt. Han talar om *acquisition* och *learning*. *Acquisition* står för en mer eller mindre omedveten inlärnin gsprocess som pågår så snart vi utsätts för det främmande språket. *Learning* innebär en medveten inlärnin g av regler. Vid språkproduktionen använder sedan språkbrukaren företrädesvis det genom *acquisition* tillägnade språket. De inlärd a reglerna aktiveras mera sällan, bland annat på grund av tidsbrist (a a:3). En god språkbrukare bör emellertid ha haft tillgång till båda inlärnin gstyperna och bör kunna dra nytta av detta i kommunikationen (a a:4).

Överfört till skriftspråket innebär detta resonemang att *acquisition* sker genom det som jag kallat mönsterpåverkan och att *learning* skulle innebära att elverna ges tillfälle att lära sig vilka normer som gäller specifikt för skriftspråket. Reglerna kompletterar det som undermedvetet lärts in (jfr Krashen 1984). Enligt Krashen spelar "rule learning" en lika begränsad roll vid skriftspråksinlärnin gen som vid andraspråksinlärnin gen (s 23). Mot detta kan invändas att skribenten, som inte befinner sig under samma akuta tidspress som talaren, har helt andra möjligheter att aktivera och tillämpa medvetet tillägnade regler, och att så småningom vissa regler kommer att tillämpas automatiskt.

8.4 Sammanfattning

Det förefaller som om samtliga här behandlade faktorer – mognad, mönster genom läsning samt undervisning/inlärnin g – har betydelse för den enskilde elevens möjligheter att tillägna sig en förmåga till adekvata styckeindelningsstrategier. Den allmänna kognitiva utvecklingen och den skriftspråkliga utvecklingen torde vara ömsesidigt beroende av varandra och i sin tur påverkas av till exempel förebilder och undervisning. Mönster för styckeindelning och styckemarkering kommer de flesta i kontakt med. Men hur är det med undervisningen? Min genomgång av hur stycket och styckeindelningen behandlas i våra läroböcker antyder att det kanske inte är så mycket bevänt med den explicita informationen om styckeindelningskonventionen i våra klassrum. Att styckemarkören är ett textuellt skiljetecken med speciella funktioner får kanske de flesta inte klart för sig under sin skoltid. Så småningom skaffar sig de goda skribenterna intuitiva regler för styckeindelning, men för många förblir denna del av skriftspråkets normuppsättning en okänd, eller åtminstone oklar, faktor.

Det är nedslående att behöva konstatera detta, allra helst som styc-

keindelningskonventionen är en del i textbildningsprocessen och som sådan borde ägnas förhållandevis stor uppmärksamhet i skrivundervisningen. En klar och tydlig struktur betyder mycket för en texts läsbarhet, och åtskilligt talar för att det borde vara lättare att lära ut struktureringsprinciper än mycket annat (jfr Flower & Hayes 1980 och denna bok kap 3 passim).

Detta påstående behöver inte enbart innebära att det ur metodisk synpunkt skulle vara lättare att behandla struktureringsprinciper än en del andra skriftspråksfenomen, även om det ligger mycket i detta. Utifrån resultaten av min elevspråksundersökning kan slutsatser dras som ytterligare styrker påståendet – ur en annan aspekt.

Många elever förefaller vara påtagligt öppna för undervisning på textnivå. Vi har sett detta skymta fram mer eller mindre explicit i uppsatserna genom elevernas egna formuleringar (8.1.6). Eleverna vill skriva välstrukturerade uppsatser, men de har inte alltid tillgång till nödvändig kunskap för detta.

Vissa av resultaten från den kvantitativa undersökningen tyder på att våra elever – hur valhäft de än må handskas med grafstyckekonventionen – har något slags känsla för styckeindelningens övergripande funktion, den kommunikativa. Vad är det annars som får dem att grafstyckeindela längre texter i större utsträckning än kortare (6.4)? Från kommunikativ synpunkt ställer en lång text onekligen större krav på segmentering än vad en kort gör.

Mycket talar också för att eleverna är medvetna om styckets kognitiva funktion. I min genomgång av den faktiskt förekommande grafstykkestrukturen i elevuppsatserna är de direkta brotten mot regeln om stycket som en kognitiv enhet relativt få (8.1.5).

Om man till detta lägger den texttypsberedskap som skymtar i skillnaderna i fråga om styckemarkeringsförekomst mellan de båda texttyperna (6.2.2), så förefaller utgångsläget avgjort vara gott för en skrivundervisning med lyckat resultat på textnivå. Jag tror att många av de problem som jag i kapitel 6 och 8 givit exempel på – avsaknad av eller felaktigt använd styckeindelning, allmän rörighet eller inadekvata struktureringsarrangemang – skulle kunna avhjälpas, eller åtminstone mildras, om vi i skrivundervisningen tog fasta på de förutsättningar jag redogjort för ovan – och arbetade utifrån ändamålsenliga metoder.

9 Kan strukturerings- och styckeindelningsförmågan utvecklas med ändamålsenlig skrivundervisning?

Om vi i skrivundervisningen medvetet väljer att arbeta enligt metoder som underlättar för eleverna i deras arbete med textbildning och samtidigt befrämjar utvecklingen av deras textuella förmåga, så kan vi enligt mitt förmenande nå långt i en strävan vars mål är elever med större textuellt kunnande.

Jag har i annat sammanhang (Strömquist 1985) betonat vikten av att vi i skolan anlägger ett processororienterat synsätt på skrivandet. Med processororienterat skrivande avser jag en undervisning som tar fasta på hela den arbetsprocess som slutligen resulterar i en skriftlig produkt. I dag fokuseras intresset oftast på den färdiga produkten, varvid framför allt brotten mot skriftspråksnormen lyfts fram. Genom ett arbetsätt som i stället beaktar samtliga moment i skrivandet, skrivprocessens samtliga faser, skulle avsevärda pedagogiska vinster kunna göras, inte minst ur strukturerings- och styckeindelningssynpunkt.

Ett stigande intresse för en mer processororienterad skrivundervisning i våra skolor är troligtvis ett resultat av påverkan från anglo-amerikanskt håll. Amerikanska skrivträningsprogram, för lärare såväl som elever, förespråkar denna syn på skrivandet, och olika faser i skrivprocessen betonas i handböckerna olika hårt, men gemensamt för dem alla är att de ser på skrivandet som en process och att den klassiska retorikens teoretiska regelverk och textbildningsmodell skymtar bakom skrivträningsteorierna. Man talar om *pre-writing* och menar med det de faser som inom retoriken motsvaras av *intellectio*, *inventio* och *dispositio*, man talar om *writing*, vilket motsvaras av *elo-cutio* och man talar om *post-writing* och avser en arbetsinsats som motsvaras av retorikens *emendatio* – ett synsätt som kanhända tyder på att man på anglo-amerikanskt språkområde aldrig förlorat sambandet med den klassiska retoriken.⁸ Det jag här vill framhålla som den ur praktisk-pedagogisk synpunkt bästa modellen för undervisning i skriftlig framställning går alltså – paradoxalt nog – tillbaka på en modell för textbildning av talat språk.

9.1 Processorienterad skrivundervisning med rötter i retoriken

Många begrepp i den klassiska retoriken har relevans än i dag – för talare naturligtvis – men även för skribenter. Inte minst är de relevanta vid teoretiska resonemang kring skriftlig framställning eller vid didaktiskt orienterat skrivande.

På anglo-amerikanskt språkområde förefaller den retoriska traditionen som sagt ha hållits levande på ett helt annat sätt än i vårt land. Även här har emellertid förekommit skrivundervisning med rötter i retoriken. I svenska handböcker i skriftlig framställning från det tidiga 1900-talet talas mycket om skrivandets olika faser och dessa faser överensstämmer med retorikens *partes*. I själva verket kan man i den svenska handbokslitteraturen från 1800-talets mitt och framåt tydligt se hur den skriftliga framställningen emanerar ur retorik (Strömquist 1986a).

När retoriken som disciplin på 1800-talet kom i vanrykte, ersattes den, mångfasetterad som den var, av en hel mängd andra discipliner. Så kunde till exempel litteraturhistoria och estetik ta hand om vissa delar, psykologi och stilistik andra.

Stilistiken, som relativt ung vetenskap, kan sägas vara nära nog synonym med läran om skriftlig framställning. Ivar Heikel gav 1931 ut en bok med titeln *Stilistik* eller *Handledning i skriftlig framställning*, och Gustaf Cederschiöld säger i *Svensk stilistik* (1920): ”Stilistik är ju den skriftliga framställningens konst” (s 7).

Beroendeförhållandet retorik-stilistik-skriftlig framställning avspeglas tydligt i Heikels och Cederschiölds handböcker i stilistik, vilka alltså även var handböcker i skriftlig framställning. De latinska termerna har visserligen övergivits, men båda författarna nämner stoffsamplingsfrasen (jfr *inventio*) och poängterar att detta är en viktig fas i skrivandet. Cederschiöld tar också upp vikten av att skrivuppgiften analyseras (jfr *intellectio*) innan arbetet påbörjas. ”Det första steget för stilisten är att genom tänkande klart fastställa föremålet (ämnet, temat) för och ändamålet med den blivande skriften”, skriver han (1920:67). Både Cederschiöld och Heikel går ingående igenom vikten av att det insamlade stoffet ordnas på lämpligt sätt (jfr *dispositio*), innan skribenten tar itu med arbetsuppgiften att ge det insamlade materialet en språklig dräkt, formuleringsfasen (jfr *elocutio*).

Cederschiöld anser själv att han givit mest utrymme åt sådant som gäller ”framställningens inre struktur”:

Jag har varit av den mening, att vi här i Sverige plägat alltför mycket fästa oss vid den skriftliga framställningens yttre form, språkdräk-

ten, men försummat att taga tillräcklig hänsyn till de sätt, på vilka själva tankebygganden bäst och lämpligast kan uppföras. Denna sida av ämnet synes mig likväl vara den viktigaste

skriver han ursäktande inför de få sidor i boken som behandlar språkform (1920:155).

Cederschiöld och Heikel representerar ett processtänkande. Skrivandet är en process som omfattar flera stadier, alla betydelsefulla för den slutliga produkten och alla med sina rötter i retoriken. Heikel (1931:62 ff) påpekar också värdet eller behovet av att det skrivna gås igenom, bearbetas – jämför retorikens *emendatio*.

Från *intellectio* till *emendatio* – en lång och tidskrävande process, men detta är vad skrivande innebär. Det vet varje skrivande individ genom erfarenhet, men under en ganska lång tidsperiod bör man också ha kunnat inhämta detta vetande rent teoretiskt, dvs så länge som Cederschiölds och Heikels handböcker fortfarande var aktuella. Spåren av deras synsätt är svaga redan i samtida handböcker i skriftlig framställning, till exempel August Isacssons *Stilistik för skolbruk* (1925) eller Vilhelm Cederschiölds *Konsten att skriva svenska* (1930), och så småningom tappades processtanken bort samtidigt som anknytningen till den klassiska retoriken försvagades. I stället koncentrerades intresset på den skriftliga produkten som sådan och då framför allt för den normativa stilistikens del på graden av felfrihet. Och den deskriptiva stilistiken kom under en avsevärd tidsrymd att i första hand intressera sig för skönlitterära texter.

Av handbokslitteraturen att döma blev det *dispositio*, dispositionsfasen, som i våra skolor längst klarade sig kvar vid sidan av *elocutio*, den språkliga utformningens fas, men så småningom tog själva formputsen överhanden, och vi hade nått det stadium där produkten blir viktigare än processen. Det vore kanske orättvist att påstå att ytspråklig korrekthet blev det enda kriteriet på en bra text, för visst beaktades och beaktas till exempel strukturen, dvs dispositionen, men när man nu talar om disposition avses den i texten realiserade strukturen, inte den produktionsfas som skall leda fram till textstrukturen. Denna betydelseglidning fick praktiska konsekvenser för undervisningen i skriftlig framställning, och genom att dessutom stoffsamlingsmomentet föll i glömska blev dispositionsövningarna tomma och meningslösa. Rudolv Körner verbaliserar i sin handbok *Så talar och skriver man* (1954) problemet sålunda: "Det sterila disponerandet för här icke till målet, då det ju icke tjänar något syfte att fördela ett stoff, som icke finns".

Eleverna protesterade mot övningar som innebar att de skulle skri-

va dispositioner till givna rubriker; övningar som i och för sig inte är omöjliga om de sätts in i ett – retoriskt – sammanhang och utförs som en del i skrivprocessen. Läroboksförfattarna tog konsekvenserna av elevernas protester och i dagens läroböcker i skriftlig framställning förekommer dispositionsövningar eller strukturresonemang mycket sporadiskt (jfr kap 3.1).

Vad som hänt är alltså att vi i fråga om skrivundervisningen har tappat bort insikterna om bandet mellan retorik och skriftlig framställning. Det förefaller som om denna förlust skulle ha sina mest förödande konsekvenser på dispositions- eller strukturplanet, men även andra brister i våra elevers scripta än rent strukturella kan utan tvivel föras tillbaka på detta faktum. Utvecklingen från en processororienterad mot en produktkoncentrerad pedagogik tycks ha varit till förfång för resultatet.

I detta sammanhang bör betonas att det i dag finns anledning att komplettera eller nyansera den klassiska textbildningsmodellen. Aktuell psykologingvistisk forskning med inriktning på skrivandet som process visar att det är föga adekvat att tänka sig skrivandet indelat i ett antal statiska faser. Skrivprocessen är dynamisk. Själva termen anger ett processuellt skeende, och många forskare hävdar att det är fråga om ett cykliskt förlopp. Tänkandet genererar tankar, skrivandet genererar skrivande – och därmed nya tankar, det vill säga stoffsamling och strukturering pågår oavbrutet under hela processen (jfr Flower & Hayes 1981, Cooper & Matsuhashi 1983, Larsson 1984).

Ur didaktisk-pedagogisk synpunkt kan det emellertid vara meningsfullt att hålla fast vid indelningen i faser. En sådan indelning speglar en klassisk textbildningsmodell och den gör själva skrivhandledningen lätthanterligare. Indelningen erbjuder möjligheter till pedagogisk tillämpning vars värde förefaller betydande. Och detta gäller inte minst på textnivå.

9.2 Didaktiska konsekvenser för undervisningen på textnivå

Metastrukturella formuleringar i elevuppsatserna antyder som jag tidigare nämnt att vissa elever är medvetna om sina brister i strukturellt avseende. Misslyckade försök till struktureringsarrangemang antyder att en del elever också är angelägna om att tillägna sig kunskaper om skriftspråksnormer på textnivå. Rent generellt förefaller det som om barn relativt tidigt är medvetna om sådana grundläggande principer som att de flesta texter är uppbyggda enligt principen inledning-fram-

ställning-avslutning. Otaliga är de berättelser eller uppsatser som avslutas med ett enfatiskt SLUT, ett fenomen som enligt Gundlach (1981) torde tyda på en sådan medvetenhet.

Detta tillsammans med den tidigare diskuterade allmänna, om än ofta omedvetna, uppfattningen att ökad textlängd också ökar kravet på textsegmentering, att textstycket utgör en kognitiv enhet, innebär ett gynnsamt utgångsläge för en strukturorienterad och strukturfrämjande undervisning. Elevernas intresse och beredskap för strukturensemang bör utnyttjas i undervisningen.

I det tidiga 1900-talets skrivundervisning betonas framför allt *inventio*- och *dispositio*faserna, det vill säga stoffsamlings- och struktureringsfaserna. Dessa faser förefaller också i förstone vara de ur strukturerings- och styckeindelningssynpunkt intressanta. Ett närmare skärskådande av processen ger vid handen att även andra faser är av betydelse för den slutgiltiga produktens struktur. Så har vi till exempel sett att strukturering av stoffet, enligt de klassiska auktorerna, sker även under *elocutio*, formuleringsfasen, och för den slutliga strukturen har också säkerligen såväl analys av skrivuppgiften, *intellectio*, som bearbetning av densamma, *emendatio*, stor betydelse.

Analysen av skrivuppgiften (jfr *intellectio*) utgör en del av det arbete som i allmänhet kan förväntas vara utförd på ett tidigt stadium i skrivprocessen. Den utgör en del av det som jag i pedagogiskt syfte vill benämna *det skrifvförberedande arbetet* och till vilket även stoffsamling och strukturering hör.

Ett steg mot bättre strukturerade uppsatser torde ett *läsarorienterat* perspektiv på skrivandet innebära. Med detta menar jag att vi bör vänja våra elever vid att i varje skrivsituation noggrant analysera uppgiften med avseende på mottagare. Vem skall läsa det jag skriver? Hur skall jag utforma min text så att vederbörande på bästa sätt kan ta del av den?

Sådana frågor borde utgöra ett incitament till strävanden mot en klar och redig struktur. Målet för varje skribent måste vara att bli inte bara läst utan också förstådd. En ur struktursynpunkt ändamålsenlig text är lättillgänglig för läsaren; den skall vara överskådlig både för öga och tanke, det vill säga den skall ha en tydlig innehållslig struktur som accentueras av grafstyckeindelning.

Mottagaranalys kräver emellertid precision av den förelagda skrivuppgiften. Eleverna bör alltid veta vem eller vilka de skriver för, det må vara rektor, föräldrar, lokaltidning eller – svenskläraren. Ibland skriver man kanske till och med för sig själv ...

I detta sammanhang vill jag erinra om att det i min miniintervju med svensklärare angående stycket och styckeindelningen framkom

att styckeindelningsaktiviteten kan utgöra ett stöd i skrivproduktionen (jfr kap 5.2). Den innehållsliga segmenteringen fungerar på två plan – för läsarens skull, men också för skribentens. Janet Emig (1971) berättar att försökspersonen Lynn tycks betrakta styckeavgränsningen som "that segment of discourse at the end of which I pause and read" (s 61), och Emig gör reflexionen att om styckemarkeringens uppgift är att ge läsaren tid att vila och tänka efter så förefaller det av hennes undersökningsdata att döma som om läsarens beteende "parallels the behavior of the original reader, the writer himself, as he composed" (s 62).

Styckeindelning kan således, rätt använd, spela en roll i textproduktionen, i skrivprocessen. Att den har betydelse för läsprocessen är självklart och detta förhållande bör påpekas för eleverna. Om de blir uppmärksammade på att styckemarkeringen fungerar som en slags vägvisare för läsaren – att styckegränserna signalerar avbrott i tankeflödet – blir det kanske lättare för dem att använda detta grafisk-kommunikativa grepp.

Av betydelse för struktur – och styckeindelning – är även en annan faktor som bör beaktas i den skrivförberedande analysen, nämligen texttypsvalet. Skribenten bör inför skrivandet fråga sig vilken textsort det förelagda eller valda ämnet implicerar.

Att elever relativt tidigt förmår anpassa sig till olika texttypers specifika krav, hävdar Cynthia Watson (1983). Hon visar hur elever, oavsett ålder, skriver ett syntaktiskt mer komplicerat språk i argumenterande uppsatser än i berättande (jfr avsnitt 6.2.2).

Mellan de båda uppsatstyperna i det av mig undersökta materialet föreligger tydliga skillnader i formalitet; så uppvisar ju till exempel de diskursiva uppsatserna en större andel texter som på ett eller annat sätt är grafiskt styckeindelade. Detta tyder på en beredskap för texttypsanpassning hos våra elever vilken vi bör ta vara på i skrivundervisningen.

Ett sätt att möta elevens latent beredskap för anpassning till texttypers stildrag på olika nivåer är naturligtvis att se till att eleven får tillgång till textscheman även för andra texttyper än berättelsen (jfr Matsuhashi som säger att "scripts" för utredande och argumenterande texter lärs in senare än "scripts" för berättelser, 1982:128). Genomsnittseleven har inte scheman lagrade för de formella texttyperna. En del har, som vi sett, vaga föreställningar om vilka skriftspråkskonventioner som gäller för denna typ av skrivande, men de flesta har inte kommit i kontakt med till exempel argumenterande texter i tillräckligt stor utsträckning. Vissa elever läser inte ens dagstidningar.

Förutom att eleverna ges tillfälle till läsning av olika texttyper borde

vi kanske dessutom medvetet gå in för att tala om texterna, inte bara om innehållet utan också om hur de är uppbyggda. En textanalys med ett bestämt syfte, till exempel att blottlägga en texts struktur, är förmodligen meningsfull i detta sammanhang (jfr Scardamalia 1981:100 f). Samtal kring texten och vad som är karaktäristiskt för den förstärker mönstereffekten. Analyser i klargörande syfte avsedda att visa hur vuxna skribenter strukturerar – och styckeindelar – sina texter bidrar säkerligen till utvecklingen av den textuella förmågan.

Det är över huvud taget angeläget att eleverna ges möjlighet att vidga sin skriftspråkliga repertoar så att de obehindrat kan växla mellan det fria, personliga skrivandet och det mer normkänsliga offentliga språkets skrivuppgifter.

Ett läsarorienterat skrivande, med mottagare och texttyp i fokus, innebär dessutom förmodligen en snabbare utveckling mot en textproduktion där eleven inte längre är beroende av samtalsstöd för genererandet av text. Eleven blir så att säga sin egen samtalspartner när han/hon gör pauser på innehållsligt motiverade ställen och funderar över vad mottagaren kan tänkas vilja veta, funderar över hur det är lämpligt att fortsätta. Tankepauserna kommer på så sätt att för läsaren ligga rätt i texten.

I det skrifvförberedande arbetet utgör alltså analysen en viktig del, men av fundamental betydelse för den innehållsliga strukturens klarhet och för den grafiska markeringen av den torde även själva struktureringsarbetet vara. Eleverna bör enligt mitt förmenande på ett tidigt stadium göras medvetna om planeringens betydelse för den skriftliga framställningens resultat. Struktureringsfasen, *dispositio*, måste beaktas. I detta sammanhang är det emellertid viktigt att besinna även vikten av stoffsamlingsfasen, *inventio*. Eleverna måste först och främst ha ett stoff att skriva om – utan stoff, ingen struktur.

Lärarens uppgift blir primärt att hjälpa eleverna att hitta något att skriva om, att samla stoff eller att se till att förefintligt stoff görs åtkomligt. Stoff för skrivandet i skolan finns egentligen överallt runt omkring oss; det gäller bara att för eleverna så att säga peka ut stoffkällorna. Om stoffkällor och metoder för stoffsamling eller för aktivering av förefintligt stoff redogör jag närmare i artikeln "Förbered skrivandet" (1986b), där jag också kommer in på hur struktureringsresonemang naturligt kan integreras med eller följa på stoffsamlingen.

När jag betonar vikten av att eleverna lär sig att planera sitt skrivande är jag inte ute efter ett återinförande av det stelbenta disponerandet som Körner – och framför allt dåtidens elever – kritiserade. Tvärtom! Det dagens elever bör bli medvetna om är värdet av en preliminär plan för skrivarbetet, en plan som anger vilka innehållsen-

heter som kan tänkas komma att ingå i den färdiga produkten. De måste också upplysas om att en sådan plan på intet sätt är att betrakta som bindande.

När vi under skrivandets gång ändrar, stryker och lägger till sker detta inte bara på textens mikroplan, dvs i fråga om de enskilda formuleringarna eller meningarna, utan det sker också på ett textuellt makroplan; textens struktur växer fram under skrivandets gång, och även om vi tyckte oss ha en ganska färdig plan för det hela när vi började skriva, så är det först när skrivandet är avslutat som textstrukturen är klar. Detta innebär att den traditionella skoldispositionen egentligen inte kan skrivas förrän texten/upsatsen föreligger i färdigt skick.

Efter avslutat skrivande, när bearbetningsfasen tar vid, och det vi kan kalla produktionsfasen är avslutad, kan emellertid eleverna få i uppgift att kontrollera strukturen i den egna uppsatsen. Nu kan en traditionell disposition skrivas och denna disposition, denna översikt över strukturen, avslöjar obarmhärtigt eventuell rörighet.

I uppsatsen "Hvis man havde tid" föreslår Ole Tøgeby (1983) att läraren vid uppsatsbedömning analyserar de enskilda uppsatserna med avseende på textuella egenskaper, och han föreslår att grafstycket, "det typografiske afsnitt" då skall utgöra den grundläggande analysenheten (s 35). Många av de bristfälligt styckemarkerade elevuppsatserna skulle kanske må bra av att eleverna själva utnyttjade Tøgebys modell för textbearbetning.

Jag vill än en gång understryka att indelningen av skrivprocessen i faser inte är speciellt adekvat om man beaktar att processen med största sannolikhet är cyklisk. När jag här har poängterat vissa fasers betydelse för utvecklingen av elevernas textuella förmåga har detta skett i pedagogiskt syfte. Genom att lyfta fram olika faser och penetrera dem med avseende på strukturfrämjande egenskaper har jag förhoppningsvis något jämnat vägen för en textuellt utvecklande skrivundervisning.

I detta sammanhang bör nämnas att amerikanska språkforskare och psykologer har visat att skrivinläringen, skrivutvecklingen, rent generellt påverkas positivt av att enskilda faser lyfts fram i skrivundervisningen. Genom att skrivandet förbereds, frigörs till exempel energi för andra, för eleven, arbetskrävande moment (Flower & Hayes 1980 och 1981, Scardamalia 1981). För en ovan eller svag skribent underlättas det mödosamma skrivarbetet om exempelvis huvudparten av stoffsamlingsmomentet är avklarat i förväg och hon eller han kan koncentrera sig på hantverket eller formuleringsarbetet.

Likaså är det värdefullt om planering har föregått själva skrivandet.

Enligt Flower och Hayes (1980) är detta en förutsättning för att skribenten skall klara av att hålla skrivandets alla bollar i luften samtidigt och Cooper och Matsuhashi (1983) förespråkar en preliminär plan för framställningen i dess helhet, eftersom en sådan plan ger utrymme i korttidsminnets lager för andra planeringsaktiviteter, vilka pågår kontinuerligt under skrivandets gång.

Bereiter och Scardamalia (1983) för också fram den globala planeringen, *topic outline*, som ett hjälpmedel för framför allt den svagare skribenten. En plan för vad texten innehållsligt skall omfatta tillåter skribenten att ta större mentala resurser i anspråk för själva formuleringsarbetet (s 28).

I en artikel från 1985, "Cognitive coping strategies and the problem of 'inert knowledge'", pekar de båda sist nämnda forskarna på att svaga/mindre rutinerade skribenter tycks sakna förmåga till överblick och planering på det globala textplanet. Detta blir särskilt märkbart i fråga om diskursivt skrivande. Eleverna behärskar helt enkelt inte den typ av problemlösning som detta innebär (jfr Larsson 1984:198). De går, enligt Bereiter och Scardamalia, utifrån en given rubrik in i minnets databank, hittar en lämplig fil och tömmer den på innehåll (jfr tankepausskrivarna i avsnitt 8.1.1). Den vane skribenten däremot söker av ett antal filer för relevant innehåll och planerar utifrån detta sin framställning. Att hitta metoder för att lära ut detta beteende blir en viktig uppgift för pedagoger och skrivprocessforskare.

På senare tid har även produktions- och bearbetningsfaserna ägnats stor uppmärksamhet (Nold 1981, Bereiter & Scardamalia 1982, Scardamalia & Bereiter 1983), och olika metoder avsedda att underlätta för eleverna i textbearbetningen diskuteras. Bearbetningsfasen kan tyckas vara mindre relevant för en diskussion kring strukturfrämjande skrivundervisning, men vi får inte glömma bort att eleverna under textbearbetningen har möjlighet att fundera över om den färdiga produkten motsvarar analys- och planeringsfasernas intentioner (jfr Nold 1981). Det är alltså så att även bearbetningsfasen är intressant ur strukturerings- och styckeindelningssynpunkt. När det skrivförberedande arbetet inte räcker till, får bearbetningen ta vid.

Försök med datorstöd vid textproduktionen bedrivs för närvarande i vissa svenska skolor. I USA är sådana försök relativt vanliga och man har på sina håll kommit långt i ett utnyttjande av datorer i skrivprocessens samtliga faser (jfr Bridwell 1984, Pea & Kurland 1986). I en processororienterad skrivundervisning kan en ordbehandlare med ett relativt enkelt program utnyttjas på många sätt. Det finns all anledning att fundera över i vilken utsträckning strukturerings- och styckeindelningsförmågan påverkas av till exempel de möjligheter som

ordbehandlarens kommandon för flyttning av textblock ger.

I ett vidare perspektiv framträder andra intressanta aspekter. Ordbehandlare i klassrummet kan förändra hela skrivsituationen. Skrivandet blir ett offentligt hantverk på ett annat sätt än i den konventionella klassrumsmiljön (jfr Bruce et al 1985). Skrivandet blir läsarcentrerat.

En processororienterad skrivundervisning, med eller utan datorstöd, ger rika tillfällen till aktiviteter som direkt eller indirekt främjar utvecklingen av elevernas skrivförmåga på textnivå. Min uppfattning är emellertid att även denna för textstrukturen så ändamålsenliga undervisning måste kompletteras med explicit information om skriftspråksnormer på textnivå för att resultatet skall bli optimalt. Så bör eleverna till exempel bli uppmärksammade på styckeindelningskonventionen.

Denna information bör emellertid – som all annan instruktion i skriftlig framställning – ges i sitt rätta sammanhang, och kopplas till elevens egen textproduktion. Lösryckta övningar i helklass är bortkastad möda. Det är i samtalet med eleven om den text som håller på att växa fram eller om den färdiga produkten som informationen hör hemma.

9.3 Explicita regler för stycket och styckeindelningen?

För en undervisning på textnivå med största möjliga effekt krävs alltså explicit information om textuella skriftspråksnormer. Vilken utformning bör då denna information få beträffande styckeindelningskonventionen? Hur ser ett välformat stycke ut? När skall nytt stycke markeras? Hur markeras nytt stycke?

Av mitt resonemang kring styckets längd och struktur framgår att det är svårt, ja olämpligt, att försöka ställa upp regler för utformningen av stycket som sådant. Vi har sett att vissa stycken kan analyseras och kategoriseras enligt olika modeller, men att andra stycken inte utan våda låter sig infogas i formsystem. Analyser av textstycken kan göras i språkbeskrivande syfte, men är svåra att omvandla till pedagogiska råd i skrivträningen. Stycket är en textuell, kommunikativ enhet och som sådan knappast möjlig att regelomgärda.

Ur pedagogisk synpunkt är det lämpligare att närma sig stycket från annat håll, att ta som utgångspunkt själva styckeindelningen och dess funktion. Med den utgångspunkten blir det möjligt att formulera både positiva och negativa regler, det vill säga inte bara regler för när nytt stycke *bör* markeras utan också regler som anger när det är olämpligt med nytt stycke, och som biprodukt får man synpunkter på hur stycken *inte* får se ut.

För skrivundervisningen innebär detta resonemang att eleverna framför allt bör informeras om styckemarkörens funktion som textuellt skiljetecken. Problemet med detta skiljetecken – ur regelsynpunkt – är att det grafiskt kan utformas på olika sätt. Om detta bör eleverna få information, för att missuppfattningar skall förebyggas.

I dag ser man alltför ofta hybridmodellen (jfr kap 2.2.1) användas inte bara i uppsatser skrivna av skolelever utan också i universitetsstuderandes rapporter och uppsatser eller i mindre seriösa tryckalster. Denna styckemarkeringsmodell bör inte uppmuntras. Dels är det mer än tillräckligt med de två mer eller mindre auktoriserade varianter som vi redan har, dels är hybridmodellen svårhanterlig såväl ur läsarsynpunkt – texten blir svårläst – som ur skribentsynpunkt – vid minsta ouppmärksamhet löper skribenten risk att markeringen av nytt stycke blir helt eller i det närmaste osynlig.

Hybridmodellen har, som jag tidigare nämnt, förmodligen uppkommit genom att skribenterna kommit i kontakt med modellen för styckemarkering medelst blankrad och därvidlag huvudsakligen fäst uppmärksamheten vid den raka vänstermarginalen (jfr kap 2.2.1). Den härav följande missuppfattningen beträffande styckemarkörens utformning bör således relativt enkelt kunna rättas till eller förebyggas genom explicit information.

Blankraden som styckemarkör utgör naturligtvis ett påtagligt mönster för våra elever. Genom Standardiseringskommissionens rekommendationer har den en stark ställning i den offentliga sfärens skrivande. Eleverna kommer alltså mer eller mindre medvetet att tillägna sig detta mönster, men det är tydligt att mönstret i detta fall behöver diskuteras och dess principer klargöras.

I styckemarkeringsinformationen bör också ingå en redogörelse för markeringssystemet medelst indrag och en diskussion kring de båda modellernas användningsområden, så att eleverna får klart för sig att de vid läsning av olika texttyper kan möta båda modellerna och också att de är i sin fulla rätt att använda valfri modell, även om indraget ur tydlighetssynpunkt oftast är att föredra vid handskrift.

Även i maskinskrivna eller tryckta texter kan indragsmarkeringen vara att föredra om tydlighetskravet prioriteras. Blankradssystemet medför nämligen i vissa lägen en risk för osynlig markering. Och detta kan drabba även drivna skribenter. Om ett stycke avslutas längst ned och längst ut till höger på en sida, och det nya grafstycket börjar högst upp och längst ut till vänster (fullt regelenligt) på nästa sida, så har läsaren ingen möjlighet att avgöra om skribenten avsett nytt stycke eller ej. Detta medför inga allvarligare konsekvenser eftersom läsningen nog ändå kommer att bromsas upp så som avsetts – tack vare

sidbytet. Värre är om en blankradsmarkerad text skall tryckas och det är sättaren som missar styckemarkeringen. I den tryckta texten – den må vara indrags- eller blankradsmarkerad – går då skribentens avgränsningssignal förlorad.

I detta sammanhang vill jag också påminna om Harold Evans' synpunkter på de båda markeringssystemen (jfr kap 5.4.3). Med Evans kan man fundera på om inte indraget ur läsbarhetssynpunkt, trots allt, har visst försteg jämfört med blankraden. Denna åsikt hyllar också Sigrid Thomsen som i sin bok om vuxnas läs- och skrivsvårigheter, *Vilja läsa men inte kunna* (1982), pläderar för indraget som styckemarkör (s 101).

Indrag som styckemarkör innebär, i jämförelse med blankradsmarkering, tidsförlust vid utskrift på skrivmaskin men skulle å andra sidan kunna innebära vinst i fråga om textuellt flyt vid läsningen. En annan fördel med indragsmarkören är att den kan kombineras med blankraden såtillvida som större avsnitt i en framställning kan avgränsas medelst blankrad om styckeindelningen för övrigt markeras med indrag. Vissa sidor i våra dagstidningar laborerar med denna möjlighet till dubbel markering för avgränsning av större innehållsliga sjok. En generell genomförd dubbelmarkering av varje enskilt stycke som man kan se på sina håll är en ofarlig men naturligtvis på samma gång oekonomisk hybridform.

Informationen om styckemarkören som textuellt skiljetecken bör självklart också omfatta påpekanden om själva avgränsningsfunktionen. Styckemarkören avgränsar innehållsliga enheter på textnivå. Dessa avgränsningar har en kommunikativ funktion – de fungerar som läsarservice, det vill säga de styr läsaren vid avkodningen, hjälper läsaren att tolka texten så som skribenten avsett. De gör också texten överskådlig, för öga – och tanke.

Att stycket är en tankens enhet – den kognitiva funktionen – bör också klart framgå. Som sådan utgör det en avgränsbar enhet till nytta inte bara för läsaren utan också för skribenten. Vid styckegräns kan skribenten stanna upp, läsa igenom föregående stycke eller mer, fundera på fortsättningen och sedan skriva vidare.

Det är förmodligen lämpligt att i undervisningen utgå från styckets kognitiva och kommunikativa funktioner, men att avvakta med information om pragmatiska och stilistiska möjligheter. Här måste emellertid individuella hänsynstaganden få råda. Vissa elever är kanske på ett tidigt stadium i sin skolgång mogna att förstå och kunna tillämpa styckeindelningens mer raffinerade möjligheter och måste då upplysas om dessa.

Med tanke på styckets karaktär av kommunikativ enhet och på

styckeindelningens kommunikativa funktion är det alltså svårt att formulera regler för själva den grafiska styckeindelningen. Skribenten är som vi har sett i sin fulla rätt att i tämligen stor utsträckning själv avgöra på vilket sätt hon eller han skall nyttja styckemarkeringskonvention. Klart är emellertid att den i allmänhet skall nyttjas. Av styckets skiljeteckensfunktion, av den grafiska styckeindelningens betydelse för läsprocessen följer regeln:

DELA IN DIN TEXT I STYCKEN FÖR LÄSARENS SKULL.

Eleverna måste vänja sig vid att segmentera sina texter och att grafiskt markera de enskilda delarna, styckena.

Hur skall då denna segmentering ske? När *skall* det vara nytt stycke? Kan man inte, trots allt, formulera några regler?

I *Text Production* (1984) behandlar Robert de Beaugrande problemet styckeindelning, *paragraphing* (s 304 ff). Han slår fast att "there is no single *correct* way to make paragraphs, but only a range of *motivated* ways" (s 304). Trots detta ställningstagande formulerar han sedan åtta explicita regler för när nytt stycke bör markeras, något som kan tyckas mindre meningsfullt (s 307 ff). Reglerna är dock fullt användbara, till exempel: "Start a new paragraph at a topic shift", "Start a new paragraph when moving from a cause to effect", "Start a new paragraph when moving from the whole to a part, or from one part to another".

Problemet med dessa regler är att de så att säga hänför sig till olika nivåer i textproduktionen. Nytt stycke vid "topic shift" förefaller självklart. Nytt stycke mellan orsak och verkan är kanske inte alltid lika givet. Detta innebär att den enskilde skribenten i vissa fall kanske inte alls känner sig motiverad att markera nytt stycke så som regeln anger, medan han i andra fall finner det helt naturligt att markera en styckegräns. Skribentens valfrihet vid styckeproduktion gör det vanskligt att i det här fallet formulera regler.

Medveten om det vanskliga i företaget vill jag dock i pedagogiskt syfte något resonera kring vilka förutsättningar handledaren i skriftlig framställning/svenskläraren har att utgå från.

En grundläggande princip för handledning i styckeindelning måste vara att läraren har att välja mellan två olika förhållningssätt beroende på elevens sätt att hantera styckeindelningskonventionen. För icke-styckarna och dem som styckar sporadiskt gäller ett, för kortstyckarna ett annat. Gemensam för båda grupperna bör emellertid vara den övergripande informationen om den grafiska styckemarkören som textuellt skiljetecken och grafstyckeindelningens läsarorienterande funktion.

Härutöver bör den kognitiva funktionen betonas för båda grupper-

na. Att stycket skall utgöra en kognitiv, innehållslig, enhet blir på så sätt en övergripande regel, men de råd som eleverna får för att de skall följa denna regel kommer att skilja sig åt beroende på elevens styckeindelningsstrategier.

För kortstyckarna, elever som skriver en staccatobetonad eller kompendieliknande prosa, gäller i allmänhet att de bör bemöda sig om att skriva längre stycken – vilket inte behöver vara detsamma som att de skall markera färre nya stycken. Av de undersökta uppsatserna att döma beror de korta elevstyckena ofta på korta tankar. Botemedlet blir då ett expanderande skrivande; styckeincitamenten behöver byggas ut. Eleven måste försöka utveckla sina tankegångar för att på så sätt åstadkomma längre stycken.

En del uppsatser med mycket korta stycken är emellertid inte styckeindelade enligt strategin ett stycke = en innehållsenhet. Emellanåt består en innehållsenhet av ett antal meningar vilka emellertid är skilda åt av stycketecken. I detta fall bör eleven rådats att sammanföra de meningar som innehållsligt hör ihop och avgränsa denna nya innehållsenhet med stycketecken.

För långstyckarna eller för dem som inte styckar alls krävs en annan typ av anvisningar. Dessa elever behöver få kännedom om när det är lämpligt att markera nytt stycke och här kommer handböckernas traditionella råd väl till pass. Ur pedagogisk synpunkt är det bra att explicit kunna peka på fall där markering av nytt stycke är praxis, låt vara att den drivne skribenten sedan inte alltid följer denna praxis.

Nytt stycke vid nytt tema kan sägas utgöra grundregeln. När något nytt förs in i framställningen markeras detta, till läsarens fromma, med nytt stycke. I handböckerna talas oftast om *ny tid*, *nya personer*, *ny miljö* etc. Detta antyder att reglerna i första hand hänför sig till berättelsens textstruktur. Med tanke på andra textstrukturer, på andra texttypsscheman, vilka lärs in senare än berättelsens, till exempel den argumenterande eller den utredande texttypen, borde andra temabyten också beaktas. Eleverna bör få veta att *nytt argument* kräver nytt stycke och *nya aspekter* eller *nya synpunkter* på ett behandlat ämne likaså.

Dessa regler kommer i praktiken att gälla det som jag kallat *makrostycken*. I den skriftspråkliga verkligheten delas dessa stycken ofta in i mindre stycken, *mikrostycken*, vilka trots det mindre omfånget dock utgör innehållsmässiga enheter. Ur pedagogisk synpunkt är det emellertid lämpligast att utgå från makrostycket, allra helst som eleverna i sin dagliga läsning framför allt kommer i kontakt med det kortare stycket. Genom mönsterpåverkan – och efterhand explicit information – kommer de så småningom att behärska båda modeller-

na och därmed kunna göra stilistiska och pragmatiska val.

Kortstyckarna och långstyckarna måste alltså få olika råd för hur de bör förfara vid indelningen av text i stycken, och även inom de båda grupperna kommer råden ofta att variera. Anvisningarna blir individbaserade.

Beträffande de negativa reglerna, dvs de regler som talar om att en viss typ av styckeindelning är mindre lämplig eller kanske rent av olämplig, är reglerna däremot generella. För båda grupperna gäller som huvudregel i detta avseende:

STYCKA EJ SÅ ATT SAMMANHANGET BLIR LIDANDE.

Det vill säga texten får inte bli oklar eller hackig.

Så är det till exempel direkt felaktigt att, som många elever gör, avstå från styckemarkering vid innehållsgräns, vid textemgräns, men sedan stycka omedelbart inom det nya textstycket. Grafstycke och textem kommer på så sätt inte att sammanfalla – som de i idealfallet borde – och läsprocessen blir störd. Speciellt störande är detta förfarande om det innebär att makrostycke inte markeras.

Läsningen försvåras också, som vi har sett i en del elevuppsatser, om texten styckas så flitigt att innehållet delas upp i extremt korta sjok. Oftast är det olämpligt att markera nytt stycke för varje ny mening. Detta är en strategi som bör vara förbehållen till exempel kompendieskrivaren.

En annan aspekt på bruket av mycket korta stycken är att ett oöverlaggt nyttjande av enbart korta stycken kan verka försvårande på läsprocessen inte bara genom att texten blir staccatobetonad i största allmänhet utan också genom att risk för felläsningar uppstår. Riktiga textstyckeogränser hotar att försvinna i mängden av onödiga grafstyckemarkeringar:

Janne och Britt-Marie är i 35-årsåldern. I kväll (och i morgon kväll) har Jannes mamma lovat att komma och sitta barnvakt åt deras två ungar.

Janne har tagit ner texashatten från hyllan i garderoben och putsat och polerat bootsen. Britt-Marie likaså. Nu knäpper Janne igen westernskjortan med nitar. Britt-Marie tar på sig läderkjolen med fransar. Alltihop inköpt på deras under flera år surt insparade semesterresa till Nashville, Tennessee för ett par år sedan.

Nu ringer det på dörren. Det är Jannes morsa. Janne ringer efter en taxi och han och Britt-Marie åker iväg till Isstadion.

Bosse är omkring 40, byggnadsarbetare i Umeå. Frugan delar inte Bosses intresse för country, men det gör hans polare, Åke.

För två år sen åkte dom i en chartrad buss till countryfestivalen i Göteborg. Där inhandlade dom hattar och boots. Nu ska hattarna och stövlarna på. För i år ska dom iväg igen, till årets countryfestival i Stockholm.

I ovanstående citat (*Schlager*, 15/1981), inledningen till ett reportage om en rockgala på Johanneshov, missade åtminstone jag – och även den student som gjorde mig uppmärksam på den egendomliga styckeindelningen – vid första genomläsningen den scenväxling som äger rum i och med fjärde stycket.

Något som bör betonas är att den formella prosan sällan – utom när det är fråga om oäkta styckning – uppvisar stycken bestående av ofullständiga meningar. Direkt felaktig blir styckegräns inne i en mening om den ofullständiga meningen är beroende av föregående mening/stycke för sitt innehåll. Så reagerar till exempel de flesta läsare på följande textutdrag:

RAKA SPÅRET

4/1983

grundtonen. Det gäller också när motiven hämtades från vardagens landsvägar, flygplatser och idrottsarenor. Bokmärket förblir från början till slut estetiskt sett förvaltare av ett 1800-talsarv där just bildens övertydlighet gjorde motivet på något vis överklagt.

Island tas steget fullt ut och sagostämningen övergår i vad som inom konsten kallas surrealism: en sorts öververklighet som bara existerar i fantasin. Som tex på ett berömt bokmärke från sekelskiftet, där en ängel trampar på en cykel täckt av rosor.

Ett motiv som skulle återkomma i poesin på 20-talet.

På sitt sätt var detta motiv ändå tidstypiskt. Sekelskiftet var en tid då allehanda romantik, myter, symboler och drömmar florerade i alla konstnärliga uttrycksformer.

Det var tex inte konstigt att man i bokmärkets värld körde ett fjärilsspann, rode i en snäcka eller red på duvor när Nils Holgersson flög på sin gås och Putte i Blåbärsskogen red på en skogsmus.

Nytt intresse

Bokmärket är till hela sin art en produkt av 1800-talet, och kanske var det skälet till att produktionen dog ut så småningom. Trycktekniskt har fö de märken som gjordes under 1800-talets sista decennier aldrig överträffats.

På senare år har det kunnat förmarkas ett nyvaknat intresse för gamla myter och traditioner.

Kanske är det i det sammanhanget man ska se det förnyade intresset för bokmärken.

För det kan väl knappast enbart vara det faktum att barnläkarmottagningarna som en tröst för genomgången lidande ger bokmärken till de små barnen som är förklaringen.

Sedan kan man också ställa sig en helt annan fråga inför framtiden: vad är det i dagens enorma, masskulturella utbud som framtidens människor kommer att samla på?

Och betala dyra pengar för att få tag i en originaluppsättning av?

Kalle Anka-kexets plastgubbar?

Romantiska bilder

Det genomgående för bokmärket i alla dess olika genrer är den romantiska



Styckena som inleds med *Ett motiv* respektive *Och* utdöms skoningslöst av deltagare i kurser i skriftlig framställning och förtjänar också att utdömas.

Beträffande bruket av makro- och mikrostycken bör eleverna, när så är lämpligt, uppmärksammas på det olämpliga i en till synes slumpmässig blandning av långa och korta stycken. En sådan textindelning kan verka störande på läsaren. Om en skribent genomgående laboreerar med längre stycken väntar man sig nämligen som läsare att ett plötsligt uppdykande kort stycke skall vara enfattiskt. Om så inte är fallet blir reaktionen förvirring, något som varje läsare av elevuppsatser kan intyga. På motsvarande sätt reagerar läsaren på ett oväntat långt stycke och funderar på vad orsaken till variationen i styckelängd kan vara.

Sammanfattningsvis gäller att eleverna i första hand bör göras uppmärksamma på styckemarkörens skiljeteckensfunktion samt styckeindelningens kommunikativa funktion. Styckeutformningen och grafstyckeindelningen är komponenter i textbildningsprocessen – redskap för skribentens omvärldstolkning och hjälpmedel för läsaren i texttolkningsprocessen.

Genom att textstycket främst betraktas som en kognitiv och kommunikativ och inte som en lingvistisk enhet, slipper vi såväl kategoriseringsproblem som normativa ställningstaganden. Textstycket som utgör en kommunikativ enhet kan som sådan inte regelomgärdas och styras, vare sig i fråga om längd eller utformning. Ett stycke *behöver* inte inledas med kärnmening, ett stycke *behöver* inte innehålla ett visst antal meningar, ett stycke *får* faktiskt se ut nästan hur som helst ... I själva verket är det ett kvalitetsdrag hos en text om den i sin helhet – eller i fråga om enskilda komponenter, det må vara meningar eller stycken – inte är alltigenom förutsägbar (jfr Kintsch 1980).

Stycket kan fritt skapas utifrån sändarens/skribentens intentioner. Grafstyckeindelning innebär en textsegmentering som görs för läsarens skull, för att texten skall bli läslig – och begriplig – och i vissa fall i rent stilistiska syften. Indelningen dikteras av krav på tydlighet och av anpassning till språksituationen. Rätt utnyttjad är yttextligt grafiskt markerad styckeindelning som skriftspråkskonvention oundgänglig för såväl sändare som mottagare, och om detta bör alla skribenter upplysas, inte minst våra elever.

Summary

In newspapers and magazines, fiction and non-fiction, we encounter texts divided into (usually) graphically distinct paragraphs. Paragraphs and paragraphing are, on the face of it, relatively straightforward phenomena and most adult writers seem to take it for granted that the norms of their written language require paragraphing. On closer inspection, however, neither the paragraph nor the practice of paragraphing turn out to be entirely unproblematical. A paragraph can in fact assume any form whatsoever; it can span several pages of a book, or it can consist of a single word. And for a younger generation of writers it does *not* go without saying that texts have to be divided into paragraphs.

This thesis was inspired by the discovery that, out of a collection of 216 essays by schoolchildren, no less than 28 per cent were written without graphically marked paragraphing and that the essays which were in fact divided into paragraphs rarely had paragraph structures acceptable from the reader's point of view.

The overriding aim of my thesis is to examine and if possible describe the paragraph and the functions of paragraphing. Underlying it are questions such as:

- What exactly constitutes a paragraph?
- Why do we divide texts into paragraphs – what functions do paragraphs have?
- Can the paragraph, with its wide variety of forms, be categorized and can rules be made about it in order to facilitate the teaching of writing?
- Can the paragraphing convention be taught to inexperienced writers, and if so, what is the best way of going about it?

In chapter 2, in which I deal with the paragraphing convention as such, I define my terminology, argue that the graphic mark indicating a new paragraph should be regarded as a textual punctuation mark, and describe different ways of indicating a new paragraph in a Swedish text.

In an attempt to explain the origins of the paragraphing convention, I turn to classical rhetoric, whose text production model is a natural starting point for an examination of text structure. I attach particular

importance to elements of the *rhethorices partes* involving text segmentation at various levels, but I also mention cadences (*clausulae*) and the pausing convention as possible explanations for the emergence of paragraphing.

In this chapter I also review what Swedish grammars and similar manuals – from 1650 onwards – have had to say about the paragraph and paragraphing. My aim in consulting these books was to discover, if at all possible, a codified norm concerning paragraphing. However, this proved a vain hope. Only in exceptional cases do the works concerned deal with paragraphing, and even those that do only examine certain aspects of this complex phenomenon. Comprehensive accounts of the paragraph and paragraphing are not to be found.

As it was schoolchildren's essays and the ability to divide such essays into paragraphs that gave rise to my research on paragraphing, it was natural also to investigate how the paragraph and paragraphing are dealt with in the schools context – in syllabuses, textbooks, and centrally administered tests (chapter 3).

The relevant syllabuses either do not refer at all to writing at the text level and hence not to paragraphing either (in the case of the syllabus for compulsory comprehensive schools, for 7- to 16-year-olds) or else make only sparse reference to such matters (as in the upper secondary school syllabus, for the 16 to 19 age range). Textbooks also give very short shrift to text structure in general and to paragraphing in particular. Marking scales for central tests at both compulsory and upper secondary school level, however, draw attention to poor paragraphing ability among pupils generally.

The experienced adult writer/marker thus seems well aware of paragraphing as a norm of the written language and as one aspect of communicative competence. The problem for the adult writer/teacher is that this awareness of paragraphing as part of the grammar of the written language is not matched by explicit rules which can be used in the educational context.

With this in mind, I looked for an explanatory model relating to the paragraph and the paragraphing convention. Chapter 4 gives an account of my search, in which I turned to a variety of disciplines relevant to the question of paragraphing and examined research findings arrived at in the fields concerned. Research in cognitive psychology, especially that focusing on the writing process, and in both semantically and structurally oriented text linguistics, proved of value. In particular I turned my attention to researchers – mainly British and American educationalists and/or linguists – whose work focuses on the paragraph.

However, these research workers also have difficulty in explaining and describing the paragraph in all its shapes and forms. I attribute these difficulties to a heavy emphasis on categorization and to a one-sided concentration on a single type of text. By only considering the paragraphing of formal prose, they fail to appreciate the many facets of the paragraph and the rich variation which an analysis of different types of text reveals, and by aiming for total categorization they focus so narrowly on the structure of the paragraph that they forget about the functions of paragraphing.

The question of function is central to my description of the paragraph and paragraphing in chapter 5. The paragraph as such is primarily a *cognitive* entity, but it is also a communicative entity, and the primary function of paragraphing is *communicative*. This enables us to explain why a paragraph can assume virtually any form. It can be freely created on the basis of the writer's communicative intentions. Paragraphing is a segmentation of the text effected for the reader's sake, to make the text readable — and easier to understand. Division of the text is dictated by the need for clarity and for the text to be appropriate to the communicative situation.

The options open to a writer when producing paragraphs are considerable. I relate this to a general trend in the language system: compliance with formal rules is less stringently required the higher the structural level. At the text level, a writer has the greatest individual freedom.

However, there are limits to paragraphing choices, in that certain general conditions have to be met if a segment of text is to constitute a paragraph. First, it must constitute a whole in terms of subject-matter and theme, and second, there must be *coherence* between its component parts. In some cases links — or *bridges* — between paragraphs are required.

I illustrate the wide paragraphing freedom available to writers by carrying out text analyses of literary and more formal texts. This analysis reveals two subfunctions of paragraphing, *stylistic* (cf. literature in particular) and *pragmatic* (cf. short newspaper paragraphs, for example).

While considering the stylistic function of the paragraph, I examine its role as a stylistic marker and suggest various angles for further research on the paragraph.

The chapter ends with a discussion on the interpretive function of paragraphing, in which I argue that paragraphing is one of the means at a writer's disposal in the process of interpreting the real world and interpreting the text which writing entails.

Following this description of the structure of the paragraph and the functions of paragraphing, my thesis focuses on education. In chapters 6 and 7 I present a quantitative study in which I examined the extent to which marked paragraphs were actually used and investigated paragraph length in 216 schoolchildren's essays – 108 of them narrative, 108 of the discussion type. The essays were written by pupils in the seventh and ninth years of compulsory comprehensive schools (aged 13-14 and 15-16) and in the second year of two- and three-year upper secondary courses (aged 17-18).

My study pointed to age and sex differences in terms of the extent to which paragraphs were actually used. The older pupils were, the more they tended to divide their writing into paragraphs, and girls used graphically visible paragraphs more than boys. The differences can generally be traced back to the fact that essay length increased the older writers were and that girls wrote longer essays than boys – and, not unexpectedly, the longer pieces of writing were, the greater the need seemed to be to divide them into shorter text segments.

Remarkably, though, some very long essays had no trace of marked paragraphs and some short essays were divided into a relatively large number of paragraphs. There was thus no automatic link between occurrence of paragraphs and essay length.

An interesting difference emerged between the narrative and formal types of text in terms of paragraph use. New paragraphs were found more frequently in essays of a more formal nature (33 per cent of the narrative and 24 per cent of the discussion essays had no visible paragraph structure). The formal essays were shorter on average than the narrative ones, so length cannot have been the decisive factor here. It does in fact seem as if the type of text itself had an appreciable influence on the schoolchildren's use of paragraphing.

The relationship between the use of distinct paragraphs and the grades awarded for essays was difficult to assess. Many other factors besides essay length and the quality of paragraph structure may have influenced the teachers marking the essays.

As regards paragraph length, I compared the essays with data on a selection of non-fictional texts (textbooks, brochures, newspaper texts, and debate articles). Overall, the school essays contained longer paragraphs than the texts used for comparison, in terms of the number of sentences. In terms of words, the highest average paragraph length was to be found in the debate articles (82 words/paragraph), but the discussion essays were not far behind (70 words/ paragraph).

In chapter 8 I turn to qualitative aspects and describe *how* the essay writers divided their texts into paragraphs – if they in fact did so. An

analysis of actual paragraph structure in the discussion essays showed that pupils' paragraphing was often of poor quality. The paragraph structures of the essays gave the impression, if anything, of an absence of paragraphing strategies. Sometimes a distinct new paragraph was used, sometimes there were no separate paragraphs. Some paragraphs were long and others short without justification. This made the essays seem confused; paragraph structure and thus the texts as a whole were difficult for the reader to interpret. Sometimes a new paragraph simply seemed to suggest a mental pause.

Defective or not entirely appropriate paragraph structures were used by all the age groups concerned. However, the 'mental pause' strategy was commoner among younger pupils, as were certain inappropriate paragraphing strategies indicating that writers had not taken into account the fact that the paragraph constitutes a cognitive whole. Considering paragraphing ability in relation to development theory, I assume that both maturity and written language patterns affect the development of this ability.

In the context of a discussion on the part played by the patterns of the written language, I present questionnaire data reflecting the relationship between paragraphing ability and the young people's spare-time reading and writing habits. At the end of the chapter I stress the importance of guided writing practice.

In my view many of the problems highlighted by my study of school-children's written language — an absence or incorrect use of paragraphing, general confusion, and inappropriate structuring arrangements — could be remedied or at least alleviated by suitable instruction in writing.

In chapter 9 I develop on this idea and argue in favour of process-oriented writing education rooted in the rhetorical tradition, but with a theoretical basis in current cognitive psychological research on the writing process. A process-oriented approach to the teaching of writing takes into account the whole of the work process culminating in a piece of writing. The commonest writing education model at present focuses almost exclusively on the end-product. An approach which takes account of each stage of the writing process can yield considerable educational benefits, not least in terms of structuring and paragraphing. A combination of preparatory work prior to writing and subsequent text revision will develop pupils' ability to produce texts.

The paragraphing convention is a component part of the text-creating process and as such should receive a comparatively large amount of attention in education designed to develop writing skills. It is also important for explicit instruction on text-level norms of the written

language to be included in this teaching. For this reason I end the ninth and final chapter of my thesis with a discussion on how teachers could present the paragraph and paragraphing to their pupils.

It is not possible to establish a universally valid definition of the paragraph as a textual, communicative entity, even if some general rules can be stipulated as regards when a segment of text can be called a paragraph, as I noted earlier. From the teacher's point of view, therefore, it is more appropriate to work on the basis of the functions of paragraphing. Less experienced writers should be informed that paragraphing is done for the reader's sake and that, correctly used, it facilitates the process of interpretation by the reader. I suggest the following general rules for use in guidance on the paragraph level of text production:

- divide your text into paragraphs – for the reader's sake;
- don't divide it into paragraphs in such a way that it becomes incoherent;

and I stress the importance of individual-based guidance. In other words, advice and recommendations should be differently formulated according to the paragraph structures of different pupils' essays.

To sum up: the communicative function of paragraphing should be highlighted and use of the mark of a new paragraph as a punctuation mark should be emphasized.

Noter

- 1 Göran Rusk anför i *Författarskap och publicering* (1975) en okonventionell syn på tankstreckets funktion: ”Tankstreck kan användas inne i ett stycke för att markera en övergång som inte är tillräckligt markant för att motivera ett nytt stycke” (1975:79). Detta uttalande styrker antagandet att tankstreck skulle inta en position mellan punkt och styckemarkering, men tankstrecket som styckemarkering är knappast en rekommendabel konvention.
- 2 Eric Partridge redovisar i sin uttömmande genomgång av engelskt skiljeteckenbruk, *You have a Point there*, (1978) en intressant etymologi till det engelska ordet för stycke, *paragraph*. Han säger att ordet motsvaras av det grekiska *paragraphos*, som betyder en linje eller ett streck draget vid sidan om – *paragraphein* = att skriva (*graphein*) vid sidan om (*para*). Den tidigare motsvarigheten till det tomrum som nu indikerar nytt stycke skulle vara ett streck – ofta med en prick ovanför – vilket markerade de olika rollfigurernas repliker i ett skådespel eller replikerna i en Platondialog. Hur kort en replik än var, utgjorde den ett stycke, en *paragraph* (Partridge 1978:165 f). Detta resonemang antyder att styckemarkeringsbruket är av mycket tidigt ursprung.
- 3 Slutfallen, *clausulae*, bestod normalt av minst två *pedes*, versfötter. Ett viktigt förbehåll för talsskrivaren var att periodens slutfall inte fick sammanfalla med ett versmått. En annan princip som skulle följas var variationsprincipen. Det var inte lämpligt att avsluta alla perioderna i ett tal med samma ”klausul”. En tredje princip var inbromsningsprincipen. På olika sätt kunde en inbromsningseffekt uppnås, till exempel med ett antal långa stavelser.
- 4 Yttrandet tillskrivs Jan Tschichold. Det härrör från ett anförande, vid the 11th Congress of the Association Typographique Internationale i Prag 1960. Anförandet publicerades 1970 under titeln ”Typographic Opportunities in the Computer Age”.
- 5 C H Björnsson utarbetade vid 60-talets mitt en läsbarhetsformel varmed läsbarheten i svenska texter kunde mätas:

lix = meningslängden + långa ord

Med "meningslängden" avses den genomsnittliga meningslängden i ord räknat, och "långa ord" står för procentandelen ord med mer än sex bokstäver.

Korta texter (mindre än 2000 ord) mäts i sin helhet. I längre texter görs stickprov. Ju högre lix-värde en text får, desto mer svår-läst anses den vara (Björnsson 1968:kap 5).

- 6 Uppgifter om den grafiskt markerade styckeindelningen i elevuppsatserna har bearbetats maskinellt med hjälp av programpaketet SAS (Statistical Analysis System).
- 7 AILA = Association Internationale de Linguistique Appliquée
AILA 81 = the Sixth International Congress of Applied Linguistics (1981)
- 8 Överensstämmelsen mellan retorikens teorier om den kreativa textbildningsprocessen och amerikanska skrivträningsteorier kan illustreras av ett undervisningsmaterial som jag höstterminen 1982 framställde utifrån stenciler som jag fått av Michael C Flanigan, Brown Professor of Rhetoric and Composition vid the University of Oklahoma (bilaga 2).

Litteratur

- Alfvegren, Lars, 1973: Råd, regler och rekommendationer i språkliga frågor. Stockholm.
- Allén, Sture, 1971: Introduktion i grafonomi. Det lingvistiska skriftstudiet. Data Linguistica 2. Stockholm.
- Andersson, Ulf-L, 1971: Konsten att kommunicera. En handledning för fackskribenter och andra informatörer. Stockholm.
- Anward, Jan, 1983: Språkbruk och språkutveckling i skolan. Lund.
- Arvidi, Andreas, 1651: Manuductio Ad Poesin Svecanam. Thet är En kort handledning till thet Swenske Poeterij. Strängnäs.
- Askeberg, Fritz & Bengt Holmberg, 1966 (2:a uppl.): Nusvenska. Stilprov från olika sakområden. Stockholm.
- Aspelin, Kurt, 1982 (1975): Textens dimensioner. Problem och perspektiv i litteraturstudiet. Göteborg.
- Backman, Jarl, 1978: Blanketters läslighet och läsbarhet. SIS Rapport nr 302. Stockholm.
- Bain, Alexander, 1908 (4:th ed.) (1866): English composition and rhetoric. London.
- de Beaugrande, Robert-Alain & Wolfgang Ulrich Dressler, 1981: Introduction to text linguistics. London.
- de Beaugrande, Robert, 1980: Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts. I: Freedle, Roy O. (ed.), Volume IV in the series Advances in discourse processes. Norwood, N.J.
- de Beaugrande, Robert, 1984: Text production. Toward a science of composition. I: Freedle, Roy O. (ed.), Vol. XI in the series Advances in discourse processes. Norwood, N.J.
- Becker, A.L., 1979: The figure a sentence makes: An interpretation of a classical Malay sentence. I: Givón, Talmy (ed.), 1979.
- Beckman, Natanael, 1959 (1904): Svensk språklära. Stockholm.
- Bereiter, Carl, 1980: Development in writing. I: Gregg, Lee W. & Erwin R. Steinberg (eds.), 1980.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia, 1982: From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. I: Glaser, Robert (ed.), 1982.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia, 1983: Does learning to write have to be so difficult? I: Freedman, Aviva, Ian Pringle & Janice Yalden (eds.), Learning to write: First language / Second language. London.

- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia, 1984: Learning about writing from reading. I: Written communication 2/84. S. 163–188.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia, 1985: Cognitive coping strategies and the problem of “inert knowledge”. I: Chipman, Susan F., Segal, Judith W. & Robert Glaser (eds.), 1985.
- Björk, Lennart & Eleanor Wikborg, 1981: A guide to essay writing. Stockholm Papers in English Language and Literature. Publication 2. Stockholm.
- Björnsson, C.H., 1968: Läsbarhet. Stockholm.
- af Botin, And., 1792: Svenska språket i tal och skrift. Stockholm.
- Bracewell, Robert J., 1980: Writing as cognitive activity. I: Visible language Vol. XIV / 4. Dynamics of writing. S. 400–422.
- Bridwell, S. Lillian, Nancarrow, Paula Reed & Donald Ross, 1984: The writing process and the writing machine: Current research on word processes relevant to the teaching of composition. I: Beach, Richard & S. Lillian Bridwell (eds.), New directions in composition research. New York.
- Britton, J. et al., 1975: The development of writing abilities. London.
- Brooks, Cleanth & Robert Denn Warren, 1979: Modern rhetoric. New York.
- Bruce, Bertram, Michaels, Sara & Karen Watson-Gegeo, 1985: How computers can change the writing process. I: Language arts. Vol. 62. S. 143–149.
- Cassirer, Peter, 1979: Stil, stilistik, stilanalys. Stockholm.
- Cassirer, Peter, 1986: Stilistik & stilanalys. Stockholm.
- Cederschiöld, Gustaf, 1902: Om svenskan som skriftspråk. Lund.
- Cederschiöld, Gustaf, 1919: Skriftsvenska och talsvenska. Lund.
- Cederschiöld, Gustaf, 1920: Svensk stilistik. Stockholm.
- Cederschiöld, Vilhelm, 1927: God och dålig svenska. Stockholm.
- Cederschiöld, Vilhelm, 1930: Konsten att skriva svenska. Lärobok i uppsatsskrivning. Stockholm.
- Centrala prov i svenska. Provhäften och bedömningsmönster. 1970 (1976)–1985. Skolöverstyrelsen.
- Anvisningar för Centrala prov. 1981/82. Skolöverstyrelsen.
- Chafe, Wallace L., 1979: The flow of thought and the flow of language. I: Givón, Talmy (ed.), 1979.
- Chafe, L. Wallace, 1980: The pear stories. Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. I: Freedle, Roy O. (ed.), Volume III in the series Advances in discourse processes. Norwood, N.J.
- Chipman, Susan F., Segal, Judith W. & Robert Glaser (eds.), 1985: Thinking and learning skills. Vol. 2. Research and open questions. Hillsdale. N.J.
- Christensen, Francis, 1967: Notes toward a new rhetoric. New York.
- Cicero, Marcus Tullius, 1892: De oratore. Libri tres. Liber 1–3. (With Introduction and notes by Wilkins, A.S.) Oxford.
- Claesson, Stig, 1972: Samtal på ett fjärrtåg. Stockholm.
- Clark, H. & E. Clark, 1977: Psychology and language. An introduction to psycholinguistics. New York.
- Collins, Allan & Dedre Gentner, 1980: A framework for a cognitive theory of writing. I: Gregg, Lee W. & Erwin R. Steinberg (eds.), 1980.

- Cooper, Charles, 1983: Procedures for describing written texts. I: Mosenthal, P., Walmsley, S. & L. Tamor (eds.), *Research on writing: Principles and methods*. New York.
- Cooper, Charles R. & Ann Matsushashi, 1983: A theory of the writing process. I: Martlew, Margaret (ed.), 1983.
- Coulmas, F. & K. Ehlich, (eds.), 1983: *Writing in focus*. Berlin.
- Cowan, Gregory & Elizabeth Cowan, 1980: *Writing*. Texas A&M University.
- Crothers, Edvard J., 1979: *Paragraph structure inference*. Norwood, N.J.
- Dahlstedt, P. 1832 (övers.): *Cicero Marcus Tullius om Talaren*. Lund.
- van Dijk, Teun A., 1972: Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics. The Hague.
- van Dijk, Teun A., 1977: Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. I: Just, M.A. & P.A. Carpenter (eds.), 1977.
- van Dijk, Teun A., 1980: Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. Hillsdale, N.J.
- van Dijk, Teun A., 1982: Episodes as units of discourse analysis. I: Tannen, Deborah (ed.), 1982.
- Eco, Umberto, 1971: *Den frånvarande strukturen*. Lund.
- Ekberg, Britt & Ingrid Kothe, 1981: *Skrivhandboken*. Malmö.
- Ekman, Kerstin, 1979: *Änglahuset*. Stockholm.
- Emig, Janet A., 1971: The composing process of 12th graders. Research Report No. 13. National Council of Teachers of English. Urbana, Ill.
- Enberg, L.M., 1836: *Svensk språklära utg. af Svenska Akademien*. Stockholm.
- Enkvist, Nils Erik, 1973a: *Linguistic stylistics*. The Hague.
- Enkvist, Nils Erik, 1973b: *Stilforskning och stilteori*. Lund.
- Enkvist, Nils Erik, 1974: Några textlingvistiska grundfrågor. I: Teleman, U. & Tor G. Hultman (red.), *Språket i bruk*. Lund.
- Evans, Harold, 1972: *Editing and design*. Book one of a five-volume series. *Newsman's English*. London.
- Evans, Harold, 1974: *Editing and design*. Book two. *Handling Newspaper text*. New York.
- Flower, Linda, 1979: Writer-based prose. I: *College English* 41/1. S. 19–37.
- Flower, Linda S. & John R. Hayes, 1980: The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. I: Gregg, Lee W. & Erwin R. Steinberg (eds.), 1980.
- Flower, Linda & John R. Hayes, 1981a: A cognitive process theory of writing. I: *College Composition and Communication* 32. S. 365–387.
- Flower, Linda & John R. Hayes, 1981b: Plans that guide the composing process. I: Frederiksen, Carl H. & Joseph F. Dominic (eds.), 1981.
- Flower, Linda & John R. Hayes, 1981c: The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning. I: *Research in the teaching of English*. Vol. 15/3. S. 229–243.

- Fossestøl, Bernt, 1978: Text og tekststruktur. Universitetet i Oslo.
- Frase, Lawrence T., 1969: Paragraph organization of written materials: The influence of conceptual clustering upon the level and organization of recall. I: *Journal of educational psychology*, Vol. 60. S. 394–401.
- Frase, Lawrence T. & Barry J. Schwartz, 1979: Typographical cues that facilitate comprehension. I: *Journal of educational psychology* Vol. 71. S. 197–206.
- Frederiksen, Carl H., 1977a: Semantic processing units in understanding text. I: Freedle, Roy O. (ed.), 1977.
- Frederiksen, Carl H., 1977b: Structure and process in discourse production and comprehension. I: Just, Marcel Adam & Patricia A. Carpenter (eds.), 1977.
- Frederiksen, Carl H. & Joseph F. Dominic (eds.), 1981: Process, development and communication. Writing. The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol. 2. Hillsdale, N.J.
- Freedle, Roy O. (ed.), 1977: Discourse production and comprehension. Volume 1 in the series *Discourse processes: Advances in research and theory*. Norwood, N.J.
- Freedle, Roy O. & Gordon Hale, 1979: Acquisition of new comprehension schemata for expository prose by transfer of a narrative schema. I: Freedle, Roy O. (ed.), *New directions in discourse processing*. Volume 2 in the series *Advances in discourse processes*. Norwood, N.J.
- Frick, Nils, 1965a: *Begriplig svenska*. Stockholm.
- Frick, Nils, 1965b: *Mera begriplig svenska. Hur ord når fram*. Stockholm.
- Frick, Nils, 1972a: *Handlag med ord. Arbetshäfte. Brevskolan*. Stockholm.
- Frick, Nils, 1972b: *Handlag med ord. Kursbok. Brevskolan*. Stockholm.
- Frick, Nils, 1979: *Nå fram med ord. En hjälprea för dig som vill tala och skriva begripligt. Brevskolan*. Stockholm.
- Frick, Nils, u.å.: *Skriva enkelt och begripligt*. Utgiven av Framtiden Livförsäkringsaktiebolag. Stockholm.
- Fryxell, And., 1824: *Svensk språklära, till skolornas tjänst*. Stockholm.
- Garme, Birgitta: *Svart på vitt. Textstrategier i elevuppsatser*. (Preliminär titel.) Manuskript.
- Garme, Birgitta & Siv Strömquist, 1981: *Visst kan flickor få femmor! I: Larsson, Kent (red.), Elevsvenska. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 12*. Lund.
- Gilliland, John, 1972: *Readability. AUKRA teaching of reading monograph*. University of London.
- Givón, Talmy (ed.), 1979: *Syntax and semantics*. Volume 12. *Discourse and syntax*. New York.
- Glaser, Robert (ed.), 1982: *Advances in instructional psychology 2*. Hillsdale, N.J.
- Gould, John D., 1980: Experiments on composing letters: Some facts, some myths and some observations. I: Gregg, Lee W. & Erwin R. Steinberg (eds.), 1980.

- Gregg, Lee W. & Erwin R. Steinberg (eds.), 1980: Cognitive processes in writing. Hillsdale, N.J.
- Grimes, Joseph E., 1975: The thread of discourse. The Hague.
- Grimes, Joseph E., 1982: Reference spaces in text. I: Allén, Sture (ed.), Text processing. Text analysis and generation. Text typology and attribution. Proceedings of Nobel symposium 51. Stockholm.
- Gundlach, Robert A., 1981: On the nature and development of children's writing. I: Frederiksen, Carl H. & Joseph F. Dominic (eds.), 1981.
- Gunnarsson, Britt-Louise, 1982: Lagtexters begriplighet. En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen. Lund.
- Gustafsson, Torsten, 1984: Mer än ord. Hjälp till dig som skriver kanslisvenska. Stockholm.
- Gülich, Elisabeth, 1970: Makrosyntax der Gliederungssignale in Gesprochenen Französisch. München.
- Gülich, Elisabeth m.fl., 1979: Linguistische Textanalyse: Überlegungen zur Gliederung von Texten. Hamburg.
- Halliday, M.A.K., 1970: Language structure and language function. I: Lyons, John (ed.), New horizons in linguistics. Harmondsworth, Middlesex.
- Halliday, M.A.K. & Ruqaiya Hasan, 1976: Cohesion in English. London.
- Hammermo, Olle, Strömquist, Siv & Richard Molin, 1981: "Vi har inte lust att prata nån jäkla rikssvenska!" En dialektsociologisk enkätundersökning bland gotländska gymnasieelever. FUMS Rapport nr 94. Uppsala.
- Hartley, James, 1980a: Space and structure in instructional text. I: Hartley, J., The psychology of written communication. London.
- Hartley, James, 1980b: Spatial cues in text. I: Visible language. XIV/1. S. 62–79.
- Hartwell, Patrick & Robert H. Bentley, 1982: Open to language. A new college rhetoric. New York.
- Hawkins, P.R., 1971: The syntactic location of hesitation pauses. I: Language and Speech 14. S. 277–288.
- Hayes, John R. & Linda S. Flower, 1980a: Identifying the organization of writing processes. I: Gregg, Lee W. & Erwin R. Steinberg (eds.), 1980.
- Hayes, John R. & Linda S. Flower, 1980b: Writing as problem solving. I: Visible language XIV/4. S. 388–399.
- Heikel, Ivar A., 1923: Retorik eller Handledning i talarkonsten. Helsingfors.
- Heikel, Ivar A., 1931: Stilistik eller Handledning i skriftlig framställning. Stockholm.
- Hellberg, Staffan, 1985: Satsens subjekt och textens. I: Nysvenska studier. Vol. 64/84. Stockholm. S. 29–82.
- Hinds, John, 1977: Paragraph structure and pronominalization. I: Papers in Linguistics. Vol. 120, 1–2. S. 77–79.
- Hinds, John, 1979: Organizational patterns in discourse. I: Givón, Talmy (ed.), 1979.
- Hof, Sven, 1753: Swänska språkets rätta skrifsätt. Stockholm.

Holm, Gösta, 1967: Epoker och prosastilar. Några linjer och punkter i den svenska prosans stilhistoria. Lundastudier i nordisk språkvetenskap Serie A nr 17. Lund.

Holmberg, Bengt, 1972: Nusvensk prosa. Stockholm.

Imhoof, Maurice & Herman Hudson, 1975: From paragraph to essay. Developing composition writing. London.

Irmscher, William F., 1976: The Holt guide to English. A contemporary handbook of rhetoric, language and literature. New York.

Isaacsson, August, 1925: Stilistik för skolbruk. Råd och anvisningar. Stockholm.

Jackson, Donald, 1981: Skrivkonstens historia. Stockholm.

Johannesson, Kurt, 1983: Svensk retorik från Stockholms blodbad till Almedalen. Stockholm.

Joyce, James, 1979 (1922): Odysseus. Lund.

Just, Marcel Adam & Patricia A. Carpenter (eds.), 1977: Cognitive processes in comprehension. Hillsdale, N.J.

Karlgren, Anton, 1970 (1923): Journalistik i Dagens Nyheter. Stockholm.

Kieras, David E., 1978: Good and bad structure in simple paragraphs: Effects on apparent theme, reading time and recall. I: Journal of verbal learning and verbal behavior 17. S. 13–28.

Kintsch, Walter, 1977: On comprehending stories. I: Just, M.A. & P.A. Carpenter (eds.), 1977.

Kintsch, Walter, 1980: Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. I: Poetics 9. S. 87–98.

Kintsch, Walter & Janice Keenan, 1973: Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. I: Cognitive psychology 5. S. 257–274.

Kintsch, Walter & Teun A. van Dijk, 1978: Toward a model of text comprehension and production. I: Psychological review 85/5. S. 363–394.

Kohen, Frank, Becker, Alton & Richard Young, 1969: The psychological reality of the paragraph. I: Journal of verbal learning and verbal behavior 8. S. 49–53.

Krashen, Stephen D., 1981: Second language acquisition and second language learning. Oxford.

Krashen, Stephen, 1984: Writing. Research, theory and applications. Oxford.

Källgren, Gunnel, 1979: Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 11. Stockholm.

Körner, Ruldolv, 1954: Så talar och skriver man. 1–4. Stockholm.

Lagerkvist, Pär, 1967: Mariamne. Stockholm.

Landtmanson, Carl, 1872: Bidrag till läran om Den svenska prosastilen. Skara.

- Larm, Karl, 1945: Svenska språket i skrift. Lärobok i uppsatsskrivning med regler, exempel och dispositioner för det högre skolestadiet. Stockholm.
- Larsson, Hans, 1961 (1899): Poesins logik. Stockholm.
- Larsson, Kent, 1978: Modeller och metoder i textlingvistik. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 10. Lund.
- Larsson, Kent, 1979: Elevtexter: en materialbeskrivning från projektet Textstruktur och språkfärdighet hos skolelever. FUMS Rapport nr 66. Uppsala.
- Larsson, Kent, 1984: Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk. Malmö.
- Larsson, Kent, 1985: Svenska elevtexter. Inst. för nord. språk vid Uppsala universitet. FUMS (Stencil).
- Lausberg, Heinrich, 1960: Handbuch der Literarischen Rhetorik. München.
- Lénström, C.J., 1847: Brage. Svenska våltalighets-prof jemte sammandrag av rhetoriken och svenska våltalighetens historia till läsebok för ungdom. Stockholm.
- Leuschner, B., 1972: Grundstrukturen des 'Paragraphs' - Ein Problem der Textgrammatik. I: Linguistische Berichte 21. S. 80-95.
- Liljestränd, Birger & Mats Arvidson, 1979: Skrivstrategi. Stockholm.
- Linder, N., 1882: Regler och råd angående svenska språkets behandling i tal och skrift. Stockholm.
- Linell, Per, 1978: Människans språk. Lund.
- Ljunggren, C.A., 1917: Stilarter och språkriktighetsregler. Ett försök till hjälpereda vid uppsatsskrivningen i modersmålet. Lund.
- Longacre, Robert E., 1968: Discourse, paragraph, and sentence structure in selected Philippine languages Vol. 1. The Summer institute of linguistics. Santa Ana, California.
- Longacre, Robert E. (ed.), 1971: Philippine discourse and paragraph studies. Pacific Linguistics. Canberra.
- Longacre, Robert E. (ed.), 1976: Discourse grammar. Studies in indigenous languages of Colombia, Panama, and Ecuador. Summer institute of linguistics. Publication number 52. Part 1. University of Texas at Arlington.
- Longacre, Robert E., 1979a: Text and text linguistics. I: Petöfi, János (ed.), Text vs sentence. Basic questions of text linguistics 1-3. Papers in textlinguistics 20, 1-2, 29. Hamburg.
- Longacre, Robert E. (ed.), 1979b: The paragraph as a grammatical unit. I: Givón, Talmy (ed.), 1979.
- Lundberg, Ingvar, 1984: Språk och läsning. Stockholm.
- Lyttkens, I.A. & F.A. Wulff, 1885: Svenska språkets ljudlära och beteckningslära jämte en afhandling om aksent. Stockholm.
- Läroplan för grundskolan, Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm 1962.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 69:I. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm 1969.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 69:II. Supplement Svenska. Skolöverstyrelsen. Stockholm 1969.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm 1980.
- Läroplan för gymnasiet. Skolöverstyrelsens skriftserie 80. Stockholm 1965.

- Läroplan för gymnasieskolan. Lgy 70. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm. 1970.
- Läroplan för gymnasieskolan. Lgy 70. Planeringssupplement III, Språkämnerna (Lgy 70:III). Skolöverstyrelsen. Stockholm. 1970.
- Läroplan för gymnasieskolan. Supplement 80:II Svenska. Skolöverstyrelsen. Stockholm. 1982.
- Lönngren, Lennart, 1981: Textrepresentation enligt SOL-systemet. I: Lönngren, Lennart (red.), Textförståelse och textrepresentation. Uppsala Slavic papers 4. Uppsala.
- Malmström, Sten & Iréne Györki, 1980: Bonniers svenska ordbok. Stockholm.
- Mandler, Jean M. & Nancy S. Johnson, 1977: Remembrance of things parsed: Story structure and recall. I: *Cognitive psychology* 9. S. 111–151.
- Mandler, Jean M., 1982: Recent research on story grammars. I: Le Ny, J.F. & Walter Kintsch (eds.), *Language and comprehension. Advances in psychology* 9. Amsterdam.
- Martlew, Margaret, 1983: The development of writing: Communication and cognition. I: Coulmas, F. & K. Ehlich (eds.), 1983.
- Martlew, Margaret (ed.), 1983: The psychology of written language. Developmental and educational perspectives. Chichester.
- Matsuhashi, Ann, 1981: Pausing and planning. I: *Research in the teaching of English*. Vol. 15/2. S. 113–134.
- Matsuhashi, Ann, 1982: Explorations in the real-time production of written discourse. I: Nystrand, Martin (ed.), 1982.
- McLendon, Sally, 1982: Meaning, rhetorical structure, and discourse organization in myth. I: Tannen, Deborah (ed.), 1982.
- Meade, Richard A. & Ellis W. Geiger, 1970: Paragraph development in the modern age of rhetoric. I: *English journal* 59. S. 219–226.
- Meyer, Bonnie J.F., 1977: What is remembered from prose. I: Freedle, Roy O. (ed.), 1977.
- Meyer, Bonnie J.F. et al., 1980: Comprehension of stories and expository text. I: *Poetics. International review for the theory of literature*. Vol. 9. S. 203–211.
- Mjöberg, Josua, 1948: Uppsatsens plan. Vinklar, rön och råd samt resonerande planläggning av 20 uppsatser. Skrifter utgivna av Modersmålslärares förening Nr 71. Lund.
- Moffett, James, 1968: *Teaching the universe of discourse*. Boston.
- Molde, Bertil (red.), 1964: *Illustrerad svensk ordbok*. Stockholm.
- Myrdal, Jan, 1982: *Barndom*. Stockholm.
- Nerman, Bengt, 1973: *Massmedieretorik*. Stockholm.
- Nilsson, Stig, 1983: *Begriplig svenska. Språkredan. Kommunförbundet/Landstingsförbundet*.
- Nold, Ellen W., 1981: *Revising*. I: Frederiksen, Carl H. & Joseph F. Dominic (eds.), 1981.

- Nordberg, Bengt, 1985: Morfologiska variationsmönster i ett centralsvenskt stadsspråk. I: Nordberg, B., *Det mångskiftande språket. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 14.* Malmö.
- Noreen, Adolf, 1903: *Vårt språk. Nysvensk grammatik i utförlig framställning, bd I.* Lund.
- Nykvist, Bertil & Eve Trobäck, 1984 (1966): *Hur ska jag skriva?* Stockholm.
- Nystrand, Martin (ed.), 1982: *What writers know. The language, process, and structure of written discourse.* New York.
- Ong, S.J., Walter J., 1982: Oral remembering and narrative structures. I: Tannen, D. (ed.), 1982.
- Ottelin, Odal, 1913: *Det offentliga talandets konst I-II. Verdandis småskrifter 196–197.* Stockholm.
- The Oxford English Dictionary. 1961. Vol. VII. Oxford.
- Palmér, Johan, 1945: *Språkutveckling och språkvård. Skrifter utgivna av Modersmålslärares förening Nr 64.* Lund.
- Partridge, Eric, 1978: *You have a Point there. A guide to punctuation and its allies.* London.
- Pea, D. Roy & D. Midian Kurland, 1986: *Cognitive Technologies for writing. I: Review of Research in Education 1986/13. S. 1–97.*
- Peterson, Lena, 1981: *Kvinnonamnets böjning i fornsvenskan. De ursprungligen starkt böjda namnen. Anthroponymica Suecana 8.* Uppsala.
- Platzack, Christer, 1973: *Språket och läsbarheten.* Lund.
- Quintilianus: *The Institutio oratoria of Quintilian I-XII.* (H.E. Butler, 1920–22. The Loeb Classical Library). London.
- Quirk, R. et al., 1979 (1972): *A grammar of contemporary English.* London.
- Raka spåret 4/1983.
- Randquist, Madeleine G., 1982: *Två huvudlinjer och en skiss till en textmodell. Ett bidrag till diskussionen om begreppet "text". I: Nysvenska studier. Tidskrift för svensk stil- och språkforskning 62. S. 74–105.*
- Ringdahl, Owe, 1981: *Uppsatsskrivning – teknik eller konst? En handbok i uppsatsskrivning för högskolan.* Lund.
- Rogers Jr, Paul C., 1966: *A discoursecentered rhetoric of the paragraph. I: The sentence and the paragraph. Articles on rhetoric analysis from College Composition and Communication and College English.* Urbana, Ill.
- Rusk, Göran, 1975: *Författarskap och publicering.* Uppsala.
- Sahlquist, Åsa, 1984: *Språkballongen. En bok om offentlig svenska för byråkrater och andra.* Stockholm.
- Sahlstedt, Abraham, 1769: *Svensk grammatik.* Upsala.
- Sallander, T.R., 1839: *Svensk Interpunktionslära.* Uddevalla.
- Sanford, A.J. & S.C. Garrod, 1981: *Understanding written language.*
- Sanford, A.J. & S.C. Garrod, 1982: *Towards a psychological model of written*

- discourse comprehension. I: Glaser, Robert (ed.), 1982.
- SAS User's Guide, 1979 edition. Helwig, J.T. & K.A. Council (eds.). Inc. Cary, North Carolina.
- Scardamalia, Marlene, 1981: How children cope with the cognitive demands of writing. I: Frederiksen, Carl H. & Joseph F. Dominic (eds.), 1981.
- Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter, 1983: The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. I: Martlew, Margaret (ed.), 1983.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. & H. Goelman, 1982: The role of production factors in writing ability. I: Nystrand, Martin (ed.), 1982.
- Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter, 1985: Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. I: Chipman et al. (eds.), 1985.
- Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter, 1986: Research on written composition. I: Wittrock, M. (ed.), Handbook of research on teaching. New York. Schläger 15/1981.
- Sjöberg, Gustaf & Gustaf Klingberg, 1870: Handbok i svensk stilistik för högre elementärläroverk. Upsala.
- Sjödin, Erik O. & Maj-Siri Österling, 1984: Att skriva. Utbildningsradion/Brevskolan. Stockholm.
- Skriva, 1983. Grundläggande språkliga färdigheter. Kommentarmaterial till Lgr 80. Stockholm.
- Skrivdiagnos och skrivundervisning i grundskolan. 1983. Stockholm.
- Smith, Frank, 1982: Writing and the writer. London.
- Smith, Frank, 1983: Reading like a writer. I: Language arts. Vol. 60:5. S. 558–567.
- Språk- och skrivregler. Länsstyrelsens organisationsnämnd. 1979. Stockholm.
- Stalfelt, Sven Olov, 1980: Skriva. Våga, vilja, kunna. Örebro.
- Standardiseringskommissionens i Sverige Systematisk maskinskrivning. SIS 034321. 1975. Stockholm.
- Standardiseringskommissionens i Sverige Skriva på kontor. SIS HB 126. 1983. Stockholm.
- Standardprov i svenska 1982, 1983, 1984. Prov och bedömningsunderlag. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Anvisningar till Standardprov i Svenska årskurs 9. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Stein, Gertrude, 1967: Writings and lectures 1911–1945 edited by Patricia Meyerowitz. London.
- Stein, Gertrude, 1975: How to write. New York. (Paris 1931.)
- Strunk, William & E.B. White, 1965 (1959): The elements of style. New York.
- Strömquist, Siv, 1985: Skrivprocessen i teori och praktik. FUMS Rapport nr 125. Pedagogisk profil. Uppsala. (Även i Skrivprocessen. Svenska i gymnasieskolan. Ett servicematerial från Skolöverstyrelsen. 5030-85:866.)
- Strömquist, Siv, 1986a: Skriftlig framställning och retorik. I: Tvärsnitt 2. S. 22–26.

- Strömquist, Siv, 1986b: Förbered skrivandet! I: Svenskläraren 2. S. 16–22.
- Strömquist, Siv, 1986c: Formellt och informellt. Om texttypsanpassning i elevuppsatser. I: Östman, Carin Anderson & Anna Malmberg (red.), Svenska i tid och otid. Vänskrift till Gun Widmark från doktoranderna i Uppsala. Uppsala universitet.
- Svanberg, Nils, 1966 (3:e uppl.): Svensk stilistik. Stockholm.
- Svartvik, Jan & Bengt Törjas, 1975: Rhythmic variation in the use of time references. I: Ringbom, Håkan (red), Style and text. Stockholm.
- Svenska Dagbladet, u.å.: Skrivregler för Sv.D.
- Symposium on the paragraph, 1966. I: The sentence and the paragraph. Articles on Rhetorical Analysis from College Composition and Communication and College English. Urbana, Ill.
- Tannen, Deborah (ed.), 1982: Analyzing discourse: Text and talk. Georgetown University Press.
- Teleman, Ulf & Anne Marie Wieselgren, 1970: ABC i stilistik. Lund.
- Teleman, Ulf, 1979: Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets. Lund.
- Teleman, Ulf, 1981: Talet och skriften. ROLIG papper 23. Roskilde universitetscenter.
- Teleman, Ulf, 1983: Skriftens och skrivandets psykologi. I: Teleman, Ulf (utg.), Tal och tanke. Lund.
- Teleman, Ulf (red.), 1984: Berätta och argumentera. Tre analyser av skoluppsatser. Nordlund 6. Småskrifter från institutionen för nordiska språk i Lund.
- Thelander, Mats, 1979: Språkliga variationsmodeller tillämpade på nutida Burträsktal. Del 2: Teoretiska utgångspunkter och analys på språkartsnivå. Acta Univ. Ups., Studia Philologiae Scandinavicae Upsaliensia 14:2. Uppsala.
- Togeby, Ole, 1983: Hvis man havde tid. Om metoder i stileretning. I: Kursiv 2. S. 28–52.
- Thomsen, Sigrid, 1982: Vilja läsa men inte kunna. Lund.
- Tiällmann, Nils, 1696: Grammatica Suecana Äller En Svensk Språk- och Skrif-Konst. Uppsala.
- Torndyke, Perry W. & Frank R. Yekovich, 1980: A critique of schema-based theories of human story memory. I: Poetics 9. S. 23–49.
- Tunström, Göran, 1983: Juloratoriet. Stockholm.
- Watson, Cynthia, 1983: Syntactic change: Writing development and the rhetorical context. I: Martlew, M. (ed.), 1983.
- Wellander, Erik, 1973 (1939): Riktig svenska. Stockholm.
- Wellek, René & Warren Austin, 1967: Litteraturteori. Stockholm.
- West, Dorothy, 1973: Wojokeso. Sentence, paragraph, and discourse analysis. I: Longacre, Robert E. (ed.), Pacific linguistics Series B No. 28. Canberra.

- Westman, Margareta, 1971: Läsbarhet. I: Studier i dagens svenska. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 44. Stockholm.
- Westman, Margareta, 1974: Bruksprosa. Lund.
- Westman, Margareta, 1977: Att skriva en notis om rovfiske. I: Källgren, Gunnel, Sigurd, Bengt & Margareta Westman (red.), Tre experiment med text. Stockholm.
- Westman, Margareta, 1980: Att skriva bättre offentlig svenska. Stockholm.
- Westman, Margareta, 1985: Skrivförmåga. I: Nysvenska studier. Vol. 64/84. Stockholm. S. 135–149.
- Wiener, Harvey S., 1981: The writing room. A resource book for teachers of English. New York.
- Young, Richard E., Becker, Alton L. & Kenneth L. Pike, 1970: Rhetoric: Discovery and change. New York.
- Zachrisson, Bror, 1965: Studies in the legibility of printed text. Uppsala.
- Ågren, Sigge, 1981: För läsarnas skull. Stockholm.
- Ågren, Sigge, 1984: Så vann vi Sverige. I: Gustafsson, Karl Erik et al., Sverige (Expressen). Berättelsen om hur Expressen blev Sveriges rikstidning. Stockholm.
- Åkermalm, Åke, 1966: Modern svenska. Språk- och stilfrågor. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 103. Stockholm.

Läroböcker

- Andersson, Lars, m.fl: Svenska Högstadiet. Liber Läromedel. Ett läromedelspaket.
- 1983: Svenska Högstadiet. Studiebok. Lund.
 - 1983: Svenska Högstadiet. Arbetsbok åk 7. Lund.
 - 1982: Svenska Högstadiet. Arbetsbok åk 8. Lund.
 - 1983: Svenska Högstadiet. Arbetsbok åk 9. Lund.
- Aronsson, Lennart m.fl.: Kombisvenska. Utbildningsförlaget.
- 1972: Skrivträning 1. Stockholm.
 - 1973: Skrivträning 2. Stockholm.
 - 1974: Skrivträning 3. Stockholm.
- Bergman, Lars & Ingvar Sjöholm, 1983: Svensk bas. Lärobok. Esselte. Göteborg.
- Bjöersdorff, Åke & Helge Lundquist: Nå varandra. Vardagsskrivning för grundskolans högstadium. Esselte Studium AB.
- 1975: Nå varandra 1. Stockholm.
 - 1975: Nå varandra 1. Öva mer. Stockholm.
 - 1976: Nå varandra 2. Stockholm.

- 1976: Nå varandra 2. Öva mer. Stockholm.
- 1977: Nå varandra 3. Stockholm.
- 1977: Nå varandra 3. Öva mer. Stockholm.
- Björkquist, Margit, m.fl., u.å.: Ge och ta emot. Handbok i svenska för gymnasieskolans tvååriga linje / med ettårig och tvåårig svenska /, folkhögskolor, vuxenutbildning, studieförbund. Skolförlaget Gävle AB.
- Bramstång, Mats & Bengt Sjöstedt, 1984: Svenska för yrkeslinjer. Basbok 1. Liber. Stockholm.
- Bratt, Bengt & Eilies Normell, 1975: Basövningar i Svenska. Liber läromedel. Gymnasieskolans tvååriga linjer. Stockholm.
- Brodow, Bengt, m.fl.: Svenska för gymnasieskolan. Ett läromedelspaket från Biblioteksförlaget. Min genomgång omfattar:
 - 1970: Svenska för gymnasieskolan. Studiebok I. (Tvååriga sociala och ekonomiska linjer). Stockholm.
 - 1971: Svenska för gymnasieskolan. Studiebok II. (Tvååriga sociala och ekonomiska linjer). Stockholm.
 - 1971: Svenska för gymnasieskolan. Studiebok. (Tvååriga tekniska linjer). Stockholm.
- Brodow, Bengt, m.fl.: Svenska för gymnasieskolan, Biblioteksförlaget. Läromedelspaket för tre- och fyraåriga gymnasielinjer. Min genomgång omfattar:
 - 1971: Svenska för gymnasieskolan, Lärobok 1. Stockholm.
 - 1971: Svenska för gymnasieskolan, Studiebok 1. Stockholm.
 - 1972: Svenska för gymnasieskolan, Lärobok 2. Stockholm.
 - 1972: Svenska för gymnasieskolan, Studiebok 2. Stockholm.
 - 1973: Svenska för gymnasieskolan, Lärobok 3. Stockholm.
 - 1973: Svenska för gymnasieskolan, Studiebok 3. Stockholm.
- Brodow, Bengt, m.fl.: Samsvenska. Läromedelspaket från Utbildningsförlaget.
 - 1972: Skrivträningsprogram I. Stockholm.
 - 1973: Skrivträningsprogram II. Stockholm.
- Callmer, Karin, m.fl.: Svenska. Liber Läromedel.
 - 1978: Svenska Högstadiet, Arbetsantologi 1. Lund.
 - 1979: Svenska Högstadiet, Arbetsantologi 2. Lund.
 - 1979: Svenska Högstadiet, Skriva, övningsbok. Lund.
- Falkenland, Rolf & Lilian Falkenland: Svenska, Högstadiet. Läromedelspaket från Biblioteksförlaget.
 - 1973: Svenska, Högstadiet 1. Studiebok. Årskurs 7. Stockholm.
 - 1974: Svenska, Högstadiet 2. Studiebok. Årskurs 8. Stockholm.
 - 1975: Svenska, Högstadiet 3. Studiebok. Årskurs 9. Stockholm.
- Falkenland, Rolf & Lilian Falkenland: Ung svenska för högstadiet. Ett läromedelspaket från Biblioteksförlaget.
 - 1982: Ung svenska 1. Lärobok för åk 7. Stockholm.
 - 1982: Ung svenska 1. Arbetshäfte för åk 7. Stockholm.

- 1983: Ung svenska 2. Lärobok för åk 8. Stockholm.
- 1983: Ung svenska 2. Arbetshäfte för åk 8. Stockholm.
- 1984: Ung svenska 3. Lärobok för åk 9. Stockholm.

Hansson, Ingela & Tony Tellow, 1978: Alternativ. Esselte Studium. Stockholm. Ett och tvåårssvenska och svenska för AMU.

Husén, Lennart, m.fl.: Fördel. Högstadiesvenska. Natur och Kultur.

- 1979: Fördel 1. Grundbok. Stockholm.
- 1979: Fördel 1. Studiebok. Stockholm.
- 1980: Fördel 2. Grundbok. Stockholm.
- 1980: Fördel 2. Studiebok. Stockholm.
- 1981: Fördel 3. Grundbok. Stockholm.
- 1981: Fördel 3. Studiebok. Stockholm.

Jansson, Ulf & Martin Levander, 1983: Lärobok i svenska. Språk och litteratur för gymnasieskolans tvååriga linjer. Esselte Studium. Stockholm.

Johansson, Lars, m.fl.: Svensk blandning. Esselte studium. Genomgångna:

- 1976: Svensk blandning. Fakta och färdigheter. Stockholm.
- 1978: Svensk blandning. Öva. Årskurs 1. Stockholm.
- 1979: Svensk blandning. Öva. Årskurs 2. Stockholm.
- 1980: Svensk blandning. Öva. Årskurs 3. Stockholm.

Lindskog, Ingrid & Kerstin Erlandsson-Svevar: Läromedelsserie för högstadiet. Esselte.

- 1982: Svenska i sjuan. Stockholm.
- 1983: Svenska i åttan. Stockholm.
- 1983: Svenska i nian. Stockholm.

Ljungmark, Eje, m.fl.: Bättre svenska 1, 2 och Bättre svenska 3, Esselte Studium AB. Böckerna är avsedda för framför allt de tvååriga linjerna på gymnasieskolan.

- 1978: Bättre svenska 1 (1-2). Stockholm.
- 1976: Bättre svenska 3. Stockholm.

Melin, Lars, m.fl.: Högstadiesvenska. Ett läromedelspaket från Natur och Kultur.

- 1973: Högstadiesvenska 1. Grundbok. Stockholm.
- 1973: Högstadiesvenska 1. Studiebok. Stockholm.
- 1974: Högstadiesvenska 2. Grundbok. Stockholm.
- 1974: Högstadiesvenska 2. Studiebok. Stockholm.
- 1975: Högstadiesvenska 3. Grundbok. Stockholm.
- 1976: Högstadiesvenska 3. Studiebok. Stockholm.

Månsson, Lilian, 1983: Skriv upp! Skrivträningsbok från Esselte studium. Stockholm.

Nordling, Bengt, m.fl.: Allsvenska. Esselte studium. Läromedelspaket för gymnasieskolans tre- och fyraåriga linjer. Jag har tittat på:

– 1975: Allsvenska. Språk. Stockholm.

Palmlund, Evald, m.fl.: Svenska Gy. Almqvist & Wiksell Läromedel AB.

Läromedelspaket för gymnasieskolans tre- och fyraåriga linjer. Min genomgång omfattar:

– 1971: Svenska Gy. Grundbok 1 och övningsbok 1. Stockholm.

– 1972: Svenska Gy. Grundbok 2 och övningsbok 2. Stockholm.

– 1972: Svenska Gy. Grundbok 3 och övningsbok 3. Stockholm.

– 1973: Svenska Gy. Affärskommunikation. Stockholm.

– 1974: Svenska Gy. Teknik i ord och bild. Stockholm.

– 1977: Svenska Gy. Stil och Struktur. Svensk grammatik. Stockholm.

Pettersson, Åke & Kjell Stiernholm: Skrivträning. Almqvist & Wiksell.

– 1981: Skrivträning 1. Stockholm.

– 1981: Skrivträning 2. Stockholm.

– 1982: Skrivträning 3. Stockholm.

Rydén, Hugo, m.fl.: DIALOG. Natur och Kultur. Läromedelspaket med gymnasieskolans samtliga linjer som målgrupp. Min genomgång omfattar:

– 1975: Dialog Ettårssvenska, Studiebok. Stockholm.

– 1976: Dialog Tvåårssvenska, Studiebok I. Stockholm.

– 1977: Dialog Tvåårssvenska, Studiebok II. Stockholm.

– 1978: Dialog Treårssvenska, Språk och litteratur I. Stockholm.

– 1978: Dialog Treårssvenska, Språk och litteratur II. Stockholm.

– 1978: Dialog Treårssvenska, Språk och litteratur III. Stockholm.

– 1982: Dialog Vuxensvenska. Lärobok. Stockholm.

– 1984: Dialog Röd 1. Lärobok i svenska för gymnasieskolans tvååriga linjer. Stockholm.

Sahlgren, Leif, 1978: Svenska. Basbok i svenska. Liber Läromedel. Stockholm. För gymnasieskolans tvååriga linjer.

Språkbrukarna. Liber läromedel. Läromedelspaket. Svenska på gymnasienivå. Min genomgång omfattar:

– 1979: Språk och kommunikation. Handbok. Stockholm.

– 1979: Språk och kommunikation. Temabok. Stockholm.

Stalfelt, Sven Olov, 1980: Skriva. Våga, vilja, kunna. Träningsprogram för gymnasieskolan. Örebro.

Öh, Bengt, m.fl., Svenskböckerna, Biblioteksförlaget. Läromedelspaket för gymnasieskolans tvååriga linjer. I min undersökning genomgångna böcker:

– 1976: Svenskböckerna. Studiebok 1. Stockholm.

– 1976: Svenskböckerna. Skrivträning. Stockholm.

– 1977: Svenskböckerna. Studiebok 2. Stockholm.

– 1980: Svenskböckerna. Studiebok 3. Stockholm.

Bilaga 1

DIS 3 (Larsson 1984)

UPPGIFT 1: Dela in följande text i FEM olika stycken. Markera med tecknet / var de olika styckena börjar. Texten är hämtad ur en lärobok för yngre elever.

När nordborna träffade folk från Södern lärde de sig skriva. De såg, hur de främmande folken hade tecken, som de skrivkunniga använde och kunde tyda. Dessa tecken ändrade de om, så att de gick att skära in i trä. Rundade streck gjordes raka och vågräta streck gjordes sneda för att de inte skulle sammanfalla med träets fibrer. Tecknen kallades runor. Från början hade man 24 runor. Senare lät man flera ljud tecknas med samma tecken. Då behövdes bara 16. Man använde ofta bokträ att skriva på. En runstav av detta trä kallades en bokstav. Senare fick tecknen själva detta namn: bokstavar eller bokstäver. Men man förstod att trä snart skulle multna sönder. Ville man ha skrift, som skulle kunna läsas i framtiden, måste runorna ristas i sten. Att hugga runorna i en sten var svårt. Bara några få kunde den konsten. De fick göra inskrifter på gravstenar. En sådan talade om vem eller vilka som låg i graven och vad de hade gjort för märkvärdiga gärningar under livstiden. Runstenen berättade om striderna de varit med om, var de stupat, vem som rest stenen osv. Ibland använde man runorna för att hålla borta onda andar eller farliga fiender. Man trodde nämligen, att runorna hade en hemlig kraft i sig. Bilder och vackra slingor prydde somliga stenar. Det finns över 2000 runstenar bevarade i vårt land. Över 1000 av dem står i Uppland.

Bilaga 2

Skrivprocessens nio steg

Förstadiet (1-5):

1 *Analys av skrivuppgiften*

Vem skriver jag för?

Kräver detta ämne någon speciell stil?

Måste jag anpassa min framställning i fråga om längd, disposition, källhänvisning etc? (Gäller i all synnerhet om framställningen skall tryckas.)

2 *Sökande efter uppslag*

Skribenten utgår ifrån det förelagda eller valda ämnet/ämnesområdet, och medvetet eller undermedvetet prövar hon olika idéer eller uppslag. Ibland får hon en känsla av att det skulle gå bra att skriva på ett visst sätt; att om hon bara börjat att skriva efter en viss linje så kommer nog resten av sig själv. Ibland startar hon med en viss modell som föresvävar henne; kanske har hon början eller slutet, eller båda, klart för sig. Ibland har hon bara en vag känsla av att hon har något att säga, något som hon vill förmedla till andra. Kort sagt, det som skribenten i detta stadium inte har är *material*. Och det som krävs för att skribenten skall kunna skriva är material som skall ge substans åt hennes känslor, aningar och idéer.

3 *Genomgång av skribentens kunskaper i ämnet*

Skribenten skall nu bestämma sig för vilken typ av information hon behöver för att kunna åstadkomma sin framställning. Denna genomgång kan göras mycket informell eller genom noggranna anteckningar som syftar till att avslöja eventuella kunskapsluckor.

4 *Insamling av material*

Ibland kan man som skribent samla in allt material ur minnet så att säga (jfr uppsatsskrivning i skolan). Vanligare är att man bedriver forskning genom att gå till dokumenterad kunskap: skrivet material eller andra människor (intervjuer). Ibland ligger egna experiment

till grund för framställningen. Under hela denna period samlar skribenten idéer/anteckningar. Hon samtalar med sig själv om ämnet; tänker på och dagdrömmer om det. Hon gör ofta upp listor över sådant som hon vill ha sagt.

5 *Strukturering*

Detta kan göras mer eller mindre formellt. Vissa skribenter utarbetar och skriver ned detaljerade dispositioner, andra har sin disposition i huvudet, andra åter förlitar sig på registerkort som sorteras i olika högar och som får ligga till grund för en plan för framställningen.

Förstadiets fem steg kan vara mer eller mindre samtidiga beroende på individ och uppgift. I allmänhet blir stadierna lättare urskiljbara ju större skrivuppgift det är fråga om.

Skrivstadiet:

6 *Skrivandet*

Detta stadium innebär att ett första utkast (en kladd) utarbetas. En del skribenter hastar igenom detta stadium för att få med allting på papperet medan tankeverksamheten är på topp. Ett avbrott kan för en sådan skribent innebära svårigheter att komma igång igen. Andra föredrar att skriva sitt första utkast i långsam takt, kanske för att därmed minska efterarbetet. Vissa skribenter skriver t o m om föregående partier under arbetets gång så att efterarbetet till största delen är avklarat när hela framställningen skrivits ned.

Efterarbetsstadiet (7–9):

7 *Bearbetning av utkastet (kladden)*

En del skribenter bearbetar, reviderar, går igenom – uttrycken är många – sina alster både sex och sju gånger innan de är nöjda med ordval, meningskonstruktion, stavning, interpunktion och kanske delar av dispositionen. Bearbetningen är tidskrävande. Många gånger vinner man på att låta framställningen vila någon tid mellan bearbetningstillfällena.

8 *Utskrift och korrekturläsning*

9 *Diskussion med "bedömare" (förläggare)*

Om framställningen skall tryckas och publiceras har skribenten nu

möjlighet att diskutera sitt alster med någon eller några personer och den slutgiltiga produkten påverkas av denna diskussion. I klassrummet fungerar oftast läraren som förläggare, dvs det är läraren som kritiskt granskar, bedömer och i bästa fall diskuterar elevernas skriftliga produktion.

(Fritt efter M Flanigan)

ORD OCH STIL

Språkvårdssamfundets skrifter

1. Bengt Nordberg: Recensenter och läsare. Stil- och ordstudier i några lyrikrecensioner. 1968. (slut)
2. Rolf Dunås: Bättre svenska. 1970.
3. Mats Thelander: Fiktionsprosa och sakprosa. Jämförande stilanalys med kvantitativ metod. 1970. (slut)
4. Gun Widmark: Om uttal och uttalsnormering. 1972. (slut)
5. Nils Uthorn, Åke Thulstrup, Sture Allén: Tre uppsatser om stavning. 1973. (slut)
6. Mats Thelander: Grepp och begrepp i språksociologin. 1974.
7. Lars Holm, Kent Larsson: Svenska meningar. 1976. Andra upplagan 1980.
8. Språket i spalterna. 1976.
9. Svenskan i modern belysning. Fem översikter från Tionde sammankomsten för svenskans beskrivning. 1978.
10. Kent Larsson: Modeller och metoder i textlingvistik. 1978.
11. Gunnel Källgren: Innehåll i text. 1979.
12. Elevsvenska. 1981
13. Skola, språk och kön. 1982
14. Bengt Nordberg: Det mångskiftande språket. Om variation i nysvenskan. Liber Förlag 1984.
15. Ulla-Britt Kotsinas: Invandrare talar svenska. Liber Förlag 1985.
16. Henrik Nikula: Dependensgrammatik. Liber Förlag 1986.
17. Kerstin Thelander: Politikerspråk i könsperspektiv. Liber Förlag 1986.
18. Britt-Louise Gunnarsson (red): Facktext. Liber 1987
19. Siv Strömquist: Styckevis och helt. Liber 1987.

Nr 1-13 är utgivna på Studentlitteratur. De med (slut) betecknade böckerna är slut på förlaget, men kan (utom nr 4 och 8) köpas av medlemmar direkt från Språkvårdssamfundet.

Siv Strömquist

Styckevis och helt

Om styckeindelningens roll i skrivprocessen
och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser

Språkvårdssamfundets skrifter 19

För texter liksom för Ibsens Brand gäller att helheten är det som räknas. Men medan det styckevisa hos Ibsen var helhetens fiende kan indelningen i stycken — eller inom tidningsbranschen: i utgångar — tvärtom bidra till att texten framstår som något helt.

Att skriva texter skall förse med grafiskt markerad styckeindelning tar de flesta vuxna skribenter för givet. Bland uppsatsskrivande barn och ungdomar i skolan är det inte lika självklart, och bristen på uttryckliga regler kan ofta kännas besvärande för svensklärarna, som ju har ansvar också för den här sidan av elevernas skrivutveckling. Vad svarar man egentligen på frågan: Nytt stycke?! Varför det?

I *Styckevis och helt* ges förslag på svar, och de varierar efter den enskilde elevens behov. Över huvud taget rekommenderas en processororienterad skrivundervisning för att elevernas textbildningsförmåga skall utvecklas så bra som möjligt. Den grafiska styckemarkören beskrivs som ett skiljetecken på textnivå, och stor vikt läggs vid styckeindelningens kommunikativa funktion.

För den medvetne skribenten erbjuder styckeindelningen rika möjligheter — pragmatiska och stilistiska. För läsaren innebär en genomtänkt styckeindelning att textens struktur framträder, att läsningen underlättas. Med sin bok vill Siv Strömquist visa att en rätt utnyttjad styckeindelning är ett hjälpmedel som varken författare eller läsare har råd att avstå ifrån.

LIBER

ISBN 91-40-60677-5

